PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 5 5 MARCA 1928 ROK VII

ZBYT TRUDNY PROGRAM.

Kilka uwag i spostrzeżeń co do programu nauki rachunków i geometrji w szkołach powszechnych.

Program rachunków i geometrji różni się tem od programów innych przedmiotów nauczania, że jest, szczególnie odnośnie do oddziałów V, VI i VII, zbyt ogólny, pobieżny i stąd trudny do zrozumienia, a tem samem i do przeprowadzenia w praktyce. O ile chodzi o oddziały niższe, to po ujęciu materjału, wskazanego programem, w podręczniki, ściśle dostosowane do tego programu, przy pewnych przesunięciach materjału naukowego zwłaszcza z geometrji, program można zrealizować.

Za niemożliwy do zastosowania uważam sposób tworzenia zasadniczych pojęć liczbowych, wskazany na str. 17. Jest tam ciągle mowa o tem, że „nauczyciel daje każdemu dziecku" tyle a tyle liczmanów (kasztanów, fasoli, patyczków itp.). Program nie liczy się z tem, że szkoła powszechna ma przeważnie liczną frekwencję i gdyby przy 40—50 uczniach chciał nauczyciel rozdawać tyle liczmanów a następnie je zbierać, to zbyt wiele czasu musiałby z początkiem roku stracić na same pojęcia zasadnicze. Musiałby mieć dla każdego dziecka mniej więcej po 20 liczmanów, co czyni 800—1000 sztuk i to każdego gatunku. Nie wiem, czy jednostka lekcyjna 30-minutowa wystarczyłaby na jedno odwzorowywanie przy wyżej podanej liczbie młodzieży, licząc czas na rozdanie i odliczenie równej każdemu dziecku ilości, manipulację dzieci, zwrócenie uwagi na to, o co chodzi i w końcu zebranie liczmanów. Jakkolwiek zasadniczo uznać się musi sposób, wskazany programem, za psychologicznie uzasadniony, to jednak zastosować go można tylko w oddziale o nielicznej frekwencji.

Ponieważ uwagi moje są poparte praktyką własną nauczycielską w szkołach dawniej ludowych — dziś powszechnych — różnego typu, pragnę na każdym kroku iść w parze z życiem t. j. z praktyką i z istotnym stanem rzeczy.

Otóż jak przedstawia się sprawa liczmanów w szkole powszechnej. Niedużo spotyka się nauczycieli, którzyby w sposób, podany programem, przyswajali uczniom pojęcia liczb t. j. obdzielali już nie wszystkie dzieci, ale większą ich część choćby liczmanami własnemi: liczmany mają dzieci w pudełeczkach, piórnikach, układają je, podają sobie pewne zbiory itp. Za liczmany służą kasztany (tylko w jesieni), fasolka, zużyte zapałki, rzadziej kamyczki, monety. Często posługują się nauczyciele barwnemi kółkami papierowemi, ułożonemi według wskazówek programowych, przy umieszczaniu używają pudełek od zapałek, deszczułek z dziurkami i kołeczkami, rzadziej naczyń. Ale trafiają się szkoły, gdzie dotąd panuje niepodzielnie liczydło i na niem eksperymentuje nauczyciel cztery działania: ci nauczyciele używają do pomocy także i palców przy rachowaniu. Poza tem wszystko inne możliwe do zrealizowania.

Nowością, wprowadzoną przez programy, są pojęcia geometryczne, z któremi zaznajamiają się uczniowie już od oddziału I. Trudnością w tej materji jest jedynie to, że nauczycielstwo nie ma w tej dziedzinie metodycznego wyszkolenia, gdyż z tak zwaną geometrją poglądową i z geometrją wogóle mało miało dawniej do czynienia i nie przyswoiło sobie m. zd. jeszcze sposobu rozwijania pojęć geometrycznych. Z biegiem czasu, a przy wydaniu dobrych i metodycznie ułożonych podręczników, trudności dziś spotykane znikną.

Uważam też, że materjał geometryczny w III oddziale jest zbyt obszerny i należałoby tutaj ograniczyć się tylko do powierzchni figur płaskich, wskazanych programem, przesuwając objętości sześcianu, prostopadłościanu i graniastosłupów do oddziału IV.

Co do ograniczenia się w III oddziale tylko do rachunków pamięciowych, jak żąda program — to trudno mi zająć stanowisko, gdyż bardzo wiele argumentów z dziedziny psychologji doświadczalnej przemawia za takiem właśnie postawieniem sprawy, ale są też argumenty, przemawiające za wprowadzeniem rachunku piśmiennego już w tym oddziale.

W tym drugim przypadku nastąpićby musiała znaczniejsza jeszcze redukcja materjału z geometrji, a nawet nauki o ułamkach tem więcej, że program wprowadza już w oddziale III znaczne rozszerzenie wiadomości o ułamkach tak, że w oddziale IV żąda

już tylko powtarzania wiadomości o ułamkach. Również i w oddziale V program przewiduje tylko powtarzanie tych wiadomości w zakresie oddziałów poprzednich czyli, że oddział III jest tą klasą, w której młodzież ma opanować ułamki, a następnie tylko materjał powtarzać.

I tu zaczynają się w programie niejasności.

Biorąc pod uwagę oddział IV, program żąda „wyniku" sprawnego wykonywania czterech działań piśmiennych i na ułamkach zwyczajnych, podczas gdy w zestawieniu porządkowem materjału naukowego w oddziale IV nie umieszczono nigdzie napisu „Działania piśmienne" na ułamkach zwyczajnych, lecz tylko powtarzanie materjału oddziału III, gdzie przecież istniał tylko pamięciowy rachunek i co do ułamków. Jest to zagadka, której nie rozwiązują i szczegółowe wskazówki, dotyczące oddziału IV. Nie mówi też program o tem, kiedy należy podać uczniom terminologję ułamków (licznik, mianownik), sposób pisania itd.

Ze wskazówek, zawartych na stronie 48 i 49 a dotyczących stosunku dwóch liczb, wynika, że autor tych wskazówek zapomniał o właściwym programie. Wskazówki te wprowadzają ułamki takie, jak $\frac{285}{375}$, gdy program mówi o ułamkach najprostszych (str. 9.)

Przedstawienie $^0/_0$ i $^0/_{00}$ nie jest właściwe i według mnie żadną miarą nie da się w ten sposób zastosować. Wątpię, czy dużo jest nauczycieli, którzyby takiemi sztuczkami potrafili naprawdę wpoić w umysły dziecka $^0/_0$ i $^0/_{00}$. Mówi się też tam o proporcjonalności, a nie wiem, kiedy i jak uczniowie te trudne pojęcia mają zdobyć, bo program tego nie wyjaśnia.

Wszystkie wskazówki do działu E w oddziale IV uważam za niewłaściwe i to nietylko dla ucznia, ale i dla nauczyciela mało zrozumiałe.

Z geometrji w tym oddziale podobieństwo figur jest rzeczą czysto mechaniczną, (bo nie można tu rozwijać geometrycznej proporcjonalności odcinków), więc uważam je na tym stopniu za bezcelowe i niedające należytych korzyści umysłowych i jako takie przesunąćby należało do oddziału VI, gdzie już podobieństwo dokładniej ma być traktowane. Tak już w oddziale IV program staje się niejasnym, zawiłym, budzącym wiele wątpliwości.

Jednak w oddziale V szczególnie program osiąga szczyt dorywczości, niedokładności i pobieżności. Wskazówki szczegółowe,

dotyczące tego i następnych oddziałów, są tak skąpe, ogólne i posiadające ogromne luki, że chyba tylko autor może wie, co chciał, ale poza nim każdy inaczej program może rozumieć i interpretować. W oddziale tym (t. j. V) wprowadza program znowu tylko powtarzanie wiadomości o ułamkach w zakresie poprzednich oddziałów (a więc III), a potem ni stąd ni zowąd w punkcie 3 pod B żąda działań ułamkami na liczbach ogólnych, gdy dzieci nie znają jeszcze działań na liczbach szczegółowych (ułamkowych), a z działaniami na liczbach ogólnych całkowitych zaznajomić się mają w myśl programu dopiero w oddziałe VI. Mojem zdaniem należałoby w oddziale V kontynuować działania na liczbach całkowitych i dziesiętnych, wyrobić u młodzieży opanowanie techniki tych działań, gruntowniejsze rozwinięcie nauki o ułamkach, aby uzyskać nietylko trwałe przyswojenie w umyśle tych rzeczy, a ponadto uzyskać grunt należyty do nauki algebry. Wychodząc z założenia, że szkoła powszechna powinna także zaznajomić młodzież z rozmaitemi formami rachunku praktycznego, potrzebnego w życiu (jak program ten powiada — szkoła to usystemizowane życie), uważałbym za wskazane poświęcić czas w oddziale VI na rachunek, jak $^0/_0$ prosty, składany, spółka, mieszanina, dyskont itp. Z jednej strony uczeń po zaznajomieniu się z takiemi rzeczami łatwiej orjentować się będzie kiedyś ze zjawiskami życia, wkraczającemi w dziedzinę rachunku, z drugiej strony, uzyskawszy wprawę w działaniach na liczbach szczegółowych, nie będzie walczył na każdym kroku z techniką działań przy nauce algebry. Stąd wyrażam zapatrywanie, że nauka algebry rozpocząć się winna dopiero w oddziale VII. Mam to przekonanie, że doprowadzić ją tam będzie można do równań pierwszego stopnia o jednej niewiadomej włącznie, na czem winna ograniczyć się szkoła powszechna.

Takie postawienie kwestji rozmieszczenia materjału przyczyni się też do uzgodnienia programu rachunków szkoły powszechnej z programem trzech klas najniższych szkoły średniej, w której to klasa II jest przeznaczona na naukę ułamków, a klasa III na pojęcie wstępne z algebry i naukę równań pierwszego stopnia o jednej niewiadomej. Program nauki rachunków, szczególnie w oddziałach V, VI i VII, domaga się gruntownej rewizji i uzgodnienia z programem szkoły średniej. Różnice bowiem pomiędzy niemi są

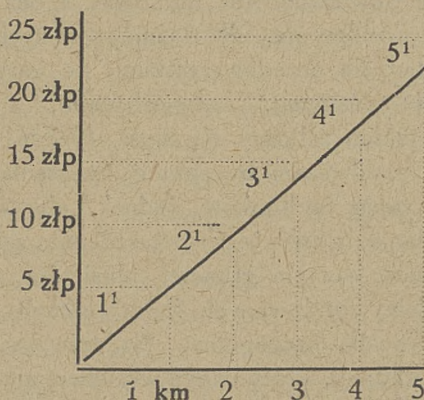
bardzo jaskrawe, a wymagania, stawiane szkole powszechnej, przekraczają bardzo daleko miarę wymagań w równorzędnych klasach szkoły średniej. Jeżeli się zważy, że szkoła powszechna nie posiada ani przesortowanego materjału, ani egzekutywy w postaci wydalania repetentów, ani kar pieniężnych (opłat szkolnych) i tych konsekwencyj, jakiemi posługuje się szkoła średnia względem uczniów opieszałych lub mało zdolnych, to stawianie szkole powszechnej tak daleko idących wymagań z nauki rachunków jest m. zd. czemś nielogicznem i dowodzi najlepiej, że program jest dziełem jakiegoś przypadku i grubej pomyłki. Wykluczoną jest bowiem rzeczą, aby naogół biorąc, przy najlepszych warunkach program ten mógł być w praktyce zastosowany i aby uczniowie wynieśli z niego należyte korzyści. Nie uwzględnia on szerzej ani nauki ułamków, ani żadnych form rachunków praktycznych (%, spółka, mieszanina), a traktowanie nauki algebry i równań aż drugiego stopnia z konieczności będzie powierzchowne, forsowne i bez żadnego praktycznego dla życia znaczenia. W późniejszem życiu bowiem każdy człowiek przeciętny ma przedewszystkiem do czynienia z wielkościami i liczbami realnemi, szczegółowemi, a nie ogólnemi, oderwanemi, do jakich zaliczyć się musi algebrę. Wypowiadając takie zdanie, nie umniejszam bynajmniej znaczenia liczb ogólnych (algebry) w nauczaniu rachunków, jednak, aby algebra spełniła właściwe jej zadanie, jakiem jest wprowadzenie ucznia w dziedzinę uogólnienia zjawisk na tym gruncie, musi się ona oprzeć na możliwie najsolidniej zbudowanych fundamentach, którego materjałem być musi liczba szczególna. Na tej zasadzie opiera się program szkoły średniej, który naukę właściwej algebry wprowadza dopiero w klasie IV, a więc o dwa lata później, niż w szkole powszechnej. Aby zaś szkoła powszechna i z tego źródła coś mogła w pracy swej spożytkować, to czynić to może z wielką nawet korzyścią, ale dopiero w oddziale VII. Co do wykresów, przewidzianych programami, to jakkolwiek w życiu codziennem, przynajmniej u nas, nikt nigdy niemi się nie posługuje, to z uwagi, iż jest ich w programie niewiele, ostatecznie można je przy nauce o funkcjach pozostawić. Mówiąc o wykresach, nie mogę przemilczeć pewnego wyrażenia, którego dokładnie nie rozumiem. Otóż na str. 53 wspomina program przy wykresach o „interpolacji“ i „ekstrapolacji“. Wyrażenie „interpolacji“ występuje przy

nauce o szeregach, gdzie oznacza ono wstawienie między dwa elementy kilku lub więcej wyrazów według oznaczonego warunku. Interpolacja przy wykresach podobne będzie miała znaczenie.

Weźmy np. temat z programów (nieodpowiadający rzeczywistości) str. 53 B „za każdy przejechany km płaci się 5 złp: przedstawić graficznie zależność ceny biletu od przebytej drogi". Wychodzimy z doświadczenia i notujemy wyniki tabelarycznie:

Ilość km	cena
1	5
2	10
3	15
4	20
5	25

Przechodząc do wykresu, znanego już uczniom z obserwacji i notowań zmian temperatury, odcinamy na osi poziomej km, na pionowej ceny, co przedstawi się jako ciąg pięciu punktów.



lość punktów między 1^1 a 5^1 można zagęścić przez wstawienie obliczeń cen dla odległości, w których występują i części km np. za $1^1/_2$ km — 7.5 złp. O ile to zagęszczenie odbywa się w granicach od 1—5, mamy interpolację. Przy tem zagęszczeniu zauważą uczniowie, że nietylko punkty 1^1, 2^1, 3^1, 4^1, 5^1, ale i interpolowane, leżą na tej samej linji prostej. Teraz następuje ta część dla mnie wątpliwa.

Nasuwa się dalej pytanie, czy i „ekstra" poza temi granicami 1^1 i 5^1 nie da się przeprowadzić zagęszczenia. Doświadczenie wykazuje, że tak. Dla zależności np. 7 km cena 35 złp., otrzymamy

nowy punkt e^1, który leży a) na przedłużeniu prostej, przechodzącej przez 1^1, 2^1, . . 5^1, oraz b) poza — „ekstra“ granicami 1^1, . . . 5^1. Do ostatniej własności wykresu doszło się przez „ekstrapolację“.

Wykres powyższy możemy uważać za rodzaj cennika, który stwierdzono między 1 a 5 przez interpolację, przedłużyliśmy zaś dla dowolnej ilości km przez „ekstrapolację“. Z wyrażeniem „ekstrapolacja“ spotkałem się dopiero w programach dla szkół powszechnych: nigdy przedtem nie słyszałem o „ekstrapolacji“.

Co się tyczy nauki geometrji w oddziałach V i VI, to naprawdę program staje się zupełnie niezrozumiałym, a to dla braku szczegółowego rozwinięcia. Poszczególne punkty (A, B, C itd.) programu nie są właściwie programem, ale tylko symbolami, obowiązującemi całe partje materjału geometrycznego. Punkty te same nic nie mówią, a nauczyciel, czytając np. punkt C w oddziale V — siatka i model sześcianu, prostopadłościanu i ograniczając się na tem, niczegoby nie nauczył. Pod symbolami kryje się w tych punktach wiele materjału z planimetrji, który nietylko powinien, ale musi być opracowany, aby dalsze punkty (znowu z ich przynależnościami) w tej i następnych oddziałach można było logicznie wprowadzić do nauki. Brak szczegółowego rozwinięcia wprowadza straszne zamieszanie w interpretacji programu i rażąco odbija od programu geometrji w szkole średniej, której program „ogólny“ powiada „szczegółowo“ i drobiazgowo, daje nawet rozwinięcia, nie przedstawiając nauczycielowi żadnych wątpliwości i nie narażając go na przeoczenie i borykanie się z ogromnemi trudnościami.

Jeżeli uczyniono to dla szkoły średniej, która posiada przecież siły o najwyższem, bo uniwersyteckiem wykształceniu, uczące tylko fachowych przedmiotów, to tem więcej programy dać winny szczegółowe rozwinięcie materjału geometrycznego w szkole powszechnej, w której bez przesady naukę geometrji w ten sposób pojętą, jak pojmuje ją program i jak żądają tego nowsze zapatrywania na geometrję, nazwać mogę przedmiot ten w szkole powszechnej nowym, do którego nauczycielstwo tych szkół nie jest m. zd. należycie przygotowane. Gdyby choć wydano przystosowany do programu podręcznik do tej nauki, to kwestja ta byłaby choć częściowo już pomyślnie rozwiązana; że jednak i tego brak,

dlatego nauka ta długo kuleć będzie. Że programy tak z nauki rachunków jak i geometrji są niedokładne, wymagania za wielkie, to świadczy o tem i ten fakt, że brak autora, któryby ujął ten materjał racjonalnie w podręcznik czyto dla uczniów, czyto dla nauczycieli od I do VII oddziału. Nauka jakiegokolwiek przedmiotu posiadać musi ciągłość, musi być łańcuchem wiadomości wzajemnie się wiążących ogniw, to tem większą konsekwencją i starannością w zestawieniu tych ogniw odznaczać się musi układ geometryczny materjału naukowego z rachunków i geometrji. Jeżeli przy innych przedmiotach mimo braku pewnych wiadomości, nawet całych mniej ważnych grup czy partyj, dalsza nauka, dalsza budowa gmachu wiedzy z danego przedmiotu jest możliwa, to przy nauce rachunków czy geometrji każda luka w wiadomościach uniemożliwia całkowicie zespolenie danych ogniw, dalszą konstrukcję gmachu. Z temi zasadami powinien się program liczyć, powinien być skrupulatnie przemyślany, powinien posiadać szczegółowe drobiazgowe rozwinięcie (a nawet liczne metodyczne wskazówki), a poza tem drogą nawet konkursu władze winny się postarać o ujęcie materjału w dobre podręczniki. Twierdzenie o swobodzie nauczyciela skorzystania z licznych a niedostosowanych do programów podręczników metodycznych jest wręcz błędne. A błędem jest z tego powodu, iż nauczycielstwo szkół powszechnych, nawet kwalifikowane, nie jest wogóle tak wykształcone fachowo, aby samo układało dla siebie systematyczny zbiór zagadnień czy ćwiczeń do wszystkich działów, a korzystanie z różnych podręczników, w których następstwo np. pewnej partji czy grup inaczej się kojarzy i na innych założeniach się opiera (w stosunku do programu), utrudnia pracę i często prowadzi do martwego punktu. Jest rzeczą przecież znaną, że fachowi ludzie, chcąc dobry ułożyć podręcznik, pracują całe lata, korzystając przy tem z wielu innych prac, a nauczyciel, przygotowujący się nawet bardzo sumiennie do lekcyj, a nie mający dostosowanego podręcznika, zawsze czegoś nie doceni lub coś przeoczy, co później ujemnie odbije się na dalszej nauce. Mimo nacisku z góry, mimo przygotowań do lekcji, mimo wizytacji nie wierzę w prawidłowy tok nauki rachunków i geometrji w szkole powszechnej tak długo, jak długo program nie zostanie zmieniony w myśl tego, co wyżej powiedziałem, i jak długo nie zostaną wydane podręczniki ściśle do takiego programu

dostosowane. Jakkolwiek indywidualizacja w nauczaniu ma swoje dobre strony, to jednak musi ona mieć wyraźnie określone granice, a te nie dopuszczą do chaotycznej interpretacji programu tak ze strony nauczycielstwa, jak i przełożonych. Co się tyczy podręczników, to w szkole powszechnej najmniej należy się ich obawiać, bo dziecko z tej szkoły uczy się zawsze tylko od nauczyciela, a o kuciu i werbalizmie niema mowy. Ponadto nie marzę o tem, aby każdy nauczyciel — młody czy stary, więcej lub mniej zdolny, był idealnym nauczycielem w każdym kierunku, podczas gdy podręcznik, opracowany z głębokim namysłem, powoli i przez najzdolniejsze i najwięcej doświadczenia mające jednostki, może być bardzo tego ideału bliski, a tem samem będzie dalszym wskaźnikiem w pracy nauczyciela. To co się do dziś dnia działo, że Ministerstwo zatwierdza i zaleca całą masę podręczników niedostosowanych do programu, nie dąży do pomyślnego rozwiązania tej piekącej kwestji podręczników, bo nie zniewala autorów do całkowitego uwzględnienia programu. Zdaję sobie zupełnie sprawę z tego, że trudnością dla autorów jest sam program.

Wracając jeszcze do programu z geometrji, zauważam, że program ten nigdzie nie uwzględnia koła, nawet jako linji krzywej, a w oddziale VI pod B każe budować walec, wyprostować okręg koła itp. Dopiero doświadczenie kilkuletnie każe nauczycielowi wprowadzić ten szczegół do nauki w oddziale V np. przy kątach (o kole i prostych w kole), aby móc potem budować walec i prostować okręg koła. Już to niedopatrzenie, te niedokładności programu, że nigdzie w żadnym przedtem oddziale niema wzmianki o kole, wydaje świadectwo o tem, jak pobieżnie skonstruowano program. A przecież zaznajomienie z cyrklem jest nieuniknione, koło niezbędne przy kątach, wielobokach, kreśleniu siatek itp., a program zupełnie o tem milczy, nie wspomina o kole nawet we wskazówkach metodycznych (w oddziałach IV, V, VI i VII).

Jeżeli szczegółowo rozważy się program geometrji, jeżeli uprzytomnimy sobie, że ciągle trzeba kreślić, badać i analizować, że na tych stopniach to idzie bardzo powoli, to materjał geometryczny musi zająć dla siebie najmniej dwie godziny tygodniowo, pozostawiając na rachunki tylko dwie godziny.

Bezcelowe i niewykonalne jest wprowadzanie do programu kreślenie siatek i budowa niektórych brył pochyłych w oddziale V.

Przyznam się, że to jest rzecz bardzo trudna i że niewiele nauczycieli z tym materjałem poradziłoby sobie. Wskazówki programu traktują tę rzecz jako czysty przypadek, mówiąc: „nauczyciel naprowadzi na myśl zbudowania bryły pochyłej“ — „każe nakreślić siatkę i zbudować model pochyły“. A więc nauczyciel każe — i sprawa skończona. Jestem pewny, że ani jedno dziecko tego samo nie zrobi. Rzecz trzeba dobrze objaśnić, wciąż pomagać w kreśleniu i robocie. Nastręcza się tu taka trudność, jak szukanie kątów, nachylanie ścian, długość krawędzi itp., że ani mowy niema o tem, aby uczeń sam to zrobił. Cóż pocznie nauczyciel, jeżeli sam tego nie umie i nie znajdzie sposobu na to? Ponadto kreślenie siatek takich brył i ich budowa jest rzeczą zbyt na tym stopniu trudną i szkoda na to czasu, a i program winien liczyć się z ekonomją czasu. Gdyby nauczyciel dał posłuch temu wszystkiemu, co mówią rozmaite podręczniki o licznych podaniach, kreśleniach itd., to niedaleko zaszedłby z materjałem. Aby się naocznie o tem przekonać, wystarczy spróbować przeprowadzić nakreślenie siatki np. walca lub innej bryły prostopadłej, wycięcie i sklejenie, a czas potrzebny na ten cel będzie wskazówką, czy można tę rzecz tak szeroko traktować i pozwolić sobie na parę modeli ściśle według wymiarów w szkole nakreślonych i zbudowanych, licząc się z tem, że wiele czasu zająć musi ciągła pomoc i korekta pracy uczniów słabszych.

Nie jest również racjonalnie postawiona kwestja co do powierzchni i objętości kuli. Na str. 55 czytamy — „dać wzór na obliczanie powierzchni i objętości kuli“ — a więc rzecz potraktować dogmatycznie. Należałoby polecić nauczycielstwu pouczyć młodzież poglądowo o powierzchni wielkiego przekroju kuli przy pomocy grubego sznurka, potem zaś przejść poglądowo do powierzchni kuli, a następnie do objętości kuli przez rozkład kuli na ostrosłupy. Tak, jak jest obecnie, podany przepis prowadzi i prowadzić będzie nauczycielstwo do dogmatyzmu, następnie werbalizmu, bez żadnej korzyści dla rozwoju intelektu.

Mówiąc o tem wszystkiem, bynajmniej nie twierdzę, iż program jest zasadniczo zły, bo trudno wydać taki sąd o rzeczy, której nie można znikąd poznać. Wszak program, tak pobieżnie skonstruowany, nie da się osądzić, jednak stanowczo uważam za błąd tę właśnie ogólnikową, nic nie mówiącą konstrukcję jego

i brak szczegółowego rozwinięcia. Ujemny sąd o tym programie nabywa się szczególnie wtedy, gdy porówna się go z programem do szkół średnich. Program zaś każdy musi być taki, aby ani jeden nauczyciel, ani jeden inspektor czy wizytator w całej Polsce nie mógł go inaczej rozumieć i interpretować, jak rozumiał go i interpretował sam autor. Program każdy musi być aż do szczegółów rozwinięty i wtenczas będzie rzeczywiście programem. Dziś jest program z rachunków tylko słabem określeniem materjału. Nauka rachunków i geometrji wymaga szczególnej dokładności, ujęcia programowego, przyczem wziąć należy pod rozwagę i ten fakt, że młodzież zdolniejsza ucieka już po IV oddziale do szkół średnich.

Więcej do życia zbliżony jest materjał dla oddziału V w szkole dwuklasowej (str. 59). Tam w punkcie E wylicza się $^0/_0$ od kapitału, mówi o kasach oszczędności, pożyczkowych, nawet o wekslach. Mojem zdaniem program ten należałoby wprowadzić i do szkół trzy- i czteroklasowych tj. o trzech lub czterech nauczycielach. Niepodobieństwem bowiem jest, aby cały materjał pełnej szkoły siedmioklasowej przerobić można już od szkoły trzyklasowej począwszy, jak tego domaga się program w „Dodatku“ na str. 58. 2.

(Kr.) Fr. Ku .

NAJNOWSZE SZKOLNE GRAMATYKI JĘZYKA POLSKIEGO.

I.

Część opisowa gramatyki Szobera dla seminarjów nauczycielskich.

Zakres mojego tematu. Temat mój obejmuje gramatyki języka polskiego, napisane dla szkół w ostatnich dwóch latach. Należą do nich:

1. *Podręcznik do nauki języka polskiego w seminarjach nauczycielskich*, wykład teoretyczny, opracował Stanisław Szober, wydanie drugie, przejrzane i poprawione. Warszawa 1926, wydawnictwo M. Arcta;

2. *Podręcznik do nauki języka polskiego w seminarjach nauczycielskich*, ćwiczenia i zadania, opracował Stanisław Szober. Warszawa 1925, wydawnictwo M. Arcta;

3. Tadeusz Lehr-Spławiński i Roman Kubiński: *Gramatyka języka polskiego*, podręcznik szkolny z 19 rycinami w tekście, tablicą i mapą narzeczy, wydanie drugie, przejrzane i poprawione. Lwów-Warszawa-Kraków, wydawnictwo Zakładu im Ossolińskich, 1928.

4. Zenon Klemensiewicz: *Język polski, podręcznik do nauki o języku ojczystym* (dla klasy V (II) gimnazjalnej), część I. Znaczenie i życie wyrazów, Książnica-Atlas, Lwów-Warszawa 1926;

5. Klemensiewicz, Majewiczówna, Lehr-Spławiński: *Gramatyka polska w szkole powszechnej*, podręcznik metodyczny dla nauczyciela, 1926, nakład i własność K. S. Jakubowskiego we Lwowie.

Ten ostatni podręcznik objąłem także moim tematem, jakkolwiek jest to podręcznik dla nauczyciela, a czynię to dlatego, że obok wskazówek metodycznych zawiera także wiele materjału teoretycznego i jest po znanej *Gramatyce polskiej w ćwiczeniach*, opracowanej w zeszytach przez Szobera, obecnie już w dwunastem wydaniu, pierwszą niejako próbą nowego podręcznika dla szkół powszechnych.

Śmiało rzec można, że nie było jeszcze w dziejach szkolnych gramatyk polskich dwulecia tak obfitego w zupełnie nowe wydawnictwa. Obfitość ta wystąpi jeszcze wyraźniej, jeżeli zaznaczę, że wspomniane tu podręczniki Szobera dla seminarjów nauczycielskich, oraz Lehra-Spławińskiego i Kubińskiego miały w przeciągu tego krótkiego czasu dwa wydania, a każde zmienione.

Nic dziwnego, że wobec tej obfitości i zmienności gramatyk mogę w tej pierwszej części zająć się jedynie gramatyką Szobera dla seminarjów nauczycielskich i to tylko jej częścią opisową, obejmującą, głosownię, słowotwórstwo, odmiennię i składnię, oraz odnoszące się do tej części ćwiczenia. Druga część będzie poświęcona omówieniu gramatyki Lehra-Spławińskiego i Kubińskiego gramatyki w szkole powszechnej — podręcznika metodycznego — Klemensiewicza, Majewiczówny i Lehra-Spławińskiego, a część trzecia obejmie ocenę końcowej części wspomnianego wyżej podręcznika Szobera, zawierającej pogłębienie nauki o języku, części I *Języka polskiego* Zenona Klemensiewicza.

Żywy ruch naukowy w zakresie językoznawstwa polskiego. Należy to stwierdzić z całym naciskiem i chlubą dla polskiego językoznawstwa, że niemal od chwili odrodzenia Polski rozwinęła się tak żywa praca i twórczość naukowa na polu językoznawstwa polskiego, jakiej przedtem naprawdę nie było. Świadczą o tem prace Rozwadowskiego, Łosia, Nitscha, Brücknera, Ułaszyna, Szobera, Lehra-Spławińskiego, Gaertnera, Klemensiewicza, Słońskiego, Taszyckiego i innych. Jest to praca nietylko analityczna, poświęcona poszczególnym zagadnieniom językowym, ale i syntetyczna, obejmująca całość jak *Gramatyka języka polskiego* pięciu autorów t. j. Benniego, Łosia, Nitscha, Rozwadowskiego i Ułaszyna z 1923 r., *Gramatyka języka polskiego* Szobera z 1923 r. w wydaniu drugiem, *Historyczna gramatyka języka polskiego* Łosia (większa), doprowadzona dotąd do części trzeciej, obejmującej odmiennię, i tegoż autora *Krótka gramatyka historyczna języka polskiego* z r. 1927, *Słownik etymologiczny języka polskiego* Brücknera, wykończenie wielkiego t. zw. warszawskiego *Słownika języka polskiego*, oraz dwie gramatyki starosłowiańskie Łosia i Lehra-Spławińskiego. Wszystko trudno tu nawet wymienić. Ta właśnie żywa twórczość na polu badań nad językiem polskim, przynosząca coraz to nowe rzeczy, jest bezwarunkowo tym czynnikiem, który odbija się silnie na gramatykach szkolnych. Jesteśmy w okresie samodzielnego badania naszego języka, prostowania pojęć

mylnych, usuwania i zmieniania obcych temu językowi pojęć, określeń, twierdzeń, podziałów, terminologji, przeżytków, tak, że nie można jeszcze mówić o jakiemś rzeczywistem ustaleniu treści i formy pod tym względem. To wszystko jest jeszcze w żywym ruchu, a jeżeli od gramatyki szkolnej wymagać musimy, aby co do swojej treści i formy stała na poziomie współczesnej wiedzy naukowej, to nie dziwmy się, że nawet w najlepszych gramatykach tak naukowych jak szkolnych, ustalenia formy i treści jeszcze niema i zapewne nieprędko będzie.

Podstawy i charakter mojej oceny. Każdą gramatykę szkolną zosobna należy rozpatrywać z trojakiego punktu widzenia: 1. Ze względu na przystosowanie jej do programu szkolnego, przepisanego przez władze szkolne, 2. ze względu na prawdziwość i wartość metodologiczną jej twierdzeń, określeń i podziałów, 3. ze względu na dydaktyczną wartość wykładu. Przy ocenie zaś wszystkich razem należy rozpatrzyć: ich zgodność w nazywaniu różnych pojęć i kategoryj gramatycznych czyli zgodność w t. zw. terminologji, w określeniach czyli t. zw. definicjach, wreszcie w podziałach na poszczególne części w t. zw. systematyce. Z natury rzeczy przy takiej ocenie zalety usuwają się mimo woli oceniającego na plan drugi. Otóż zgóry pragnę zaznaczyć, że niżej wymienione uwagi niczego nie ujmą z istotnie wielkich zasług, jakie ma oceniany tu podręcznik, dając pierwszą dobrą próbę gramatyki polskiej dla seminarjów nauczycielskich.

Stosunek podręcznika do programu szkolnego. Program nauki języka polskiego w seminarjach nauczycielskich ma dwa wydania: z r. 1921 i 1926. Program z 1926 r. jest stanowczo lepszy, choć znacznie obszerniejszy. Wyższość jego polega przedewszystkiem na wprowadzeniu systematycznego kursu gramatyki opisowej, rozłożonego na kursy I, II i III i na uzupełnieniu tego kursu wiadomościami z psychologji języka, z jego dialektologji czyli z gwaroznawstwa i z jego historji. Pogłębienie to rozłożono na kursy III, IV i V. Program poleca w kursie systematycznym ograniczać się do opisowego i porównawczego przedstawienia zjawisk języka współczesnego, a w gramatyce historycznej do kilku zasadniczych właściwości języka, wymagających koniecznie takiego wyjaśnienia. Pod względem metodycznym zaś zaleca posługiwać się metodą poglądowości, indukcji, ciągłości, oraz rozwijać samodzielność. Forma wykładu będzie uzasadniona dopiero na IV i V kursie. Do tych ram i wskazówek programu seminarjów nauczycielskich stosuje się zupełnie podręcznik Szobera i pod tym względem nie można mu nic zarzucić. Do rozwijania samodzielności przyczyniają się znacznie ćwiczenia.

Przechodzę teraz do oceny poszczególnych działów gramatyki opisowej.

Głosownia. Obejmuje 9 rozdziałów na 34 stronach. Opracowanie jej należy do lepszych w gramatyce. Za najlepsze uważam opracowanie odmienni a w niej w pierwszym rzędzie konjugacji, na drugiem miejscu postawiłbym składnię, na trzeciem głosownię, a na ostatniem słowotwórstwo.

Główną zaletą głosowni są ryciny znane już z *Gramatyki języka polskiego w ćwiczeniach* Szobera, przedstawiające obrazy układu narzędzi mowy przy wymawianiu głosek. Poglądowość i jasność opisu głosek znakomite ma w tem ułatwienie. Jest to nowość, wprowadzona do polskich gramatyk szkolnych po raz pierwszy przez Szobera. To jego zasługa. Szczegółowe objaśnienia głosek

są również dobre; jedynie wykład trochę za drobiazgowy, a przez to rozwlekły. Podział samogłosek i spółgłosek naogół dobry. Główniejsze braki w głosowni są następujące:

Wykład o szmerach i dźwiękach opuścić, gdyż przyczynia się raczej do zaciemnienia sprawy.

Samogłoska *y* została przez Szobera uznana za środkową. Żaden z językoznawców tego nie czyni. Prawie u wszystkich, jak u Benniego, Nitscha, Lehra-Spławińskiego, mamy podział samogłosek jedynie na przednie i tylne, a samogłoska *y* należy do przednich.

Spółgłoski *ć, dź, ś, ź, ń, l', j,* uznaje Szober za wyłącznie średniojęzykowe, jak zresztą inni językoznawcy polscy. Zwracam przedewszystkiem uwagę na konieczność nazywania odpowiadającej tym spółgłoskom artykulacji czyli nastawy języka środkowojęzykową. Wynika to z podziału zachodzącej tu nastawy poziomej języka t. j. od przodu ku tyłowi na przednią, środkową i tylną, a nastawy pionowej, t. j. od dołu ku górze, na niską, średnią i wysoką. Spółgłoski *ć, dź, ś, ź, ń, l', j,* nie są wyłącznie środkowojęzykowemi, jak u autora, lecz przedniojęzykowemi, z uboczną, dodatkową nastawą środkowojęzykową, jak u wszystkich t. zw. miękkich samogłosek i spółgłosek. Benni, najlepszy znawca głosowni polskiej, powiada wprawdzie, (w wspomnianej wyżej gramatyce 5 autorów), że artykulację spółgłoski miękkiej można określić jako kompromis dwóch czynników: wymowy odpowiedniej spółgłoski twardej z wymową dźwięku *i*, ale mimo to wymienione dopiero co spółgłoski uznaje fizjologicznie wyłącznie za środkowo-językowe.

Uważam za zgodne ze stanem współczesnej wymowy polskiej wyróżnienie miękkiego *l*, np. w wyrazie *walić* obok twardego już dziś co do wymowy *l*, np. w takich wyrazach jak *walać* i wprowadzenie obu tych głosek do tabeli samoistnych spółgłosek polskich.

Nie uważam za słuszne uznanie głoski *j* za spółgłoskę. Zgadzam się z Bennim, że głoska *j* jest niegłoskotwórczą samogłoską *i*.

Najwięcej wątpliwości nasuwa rozdział IX o położeniu głosek w wyrazie i sposobach ich łączenia. Wogóle tych rozdziałów w głosowni jest za wiele. Sądzę, że wystarczyłyby 3 zamiast 9, tj. 1. opis narządu głosowego i jego czynności, 2. opis i podział głosek, 3. opis połączeń głoskowych w mowie. Wykład autora o położeniu głosek w wyrazie i sposobach ich łączenia ma dwa braki. Pierwszym jest za małe uwzględnienie czynnika psychologicznego przy wymawianiu głosek w żywej mowie, tj. tego uświadamiania sobie przez mówiącego zamiaru wymówienia takiej a nie innej głoski, choćby fizjologiczne wykonanie było istotnie inne i uchodziło świadomości mówiącego. Autor pomija niemal zupełnie ten czynnik, opierając się prawie jedynie na czynności artykulacyjnej czyli nastawach narządu głosowego. Drugim brakiem jest ciągłe mówienie o zastępowaniu lub podstawianiu jednych głosek na miejsce drugich, o zatracaniu pewnych właściwości przez głoski, np. nosowości o dostosowywaniu w układzie narządów mowy jednej spółgłoski do drugiej dla ułatwienia. Stanowisko to autora nie jest zgodne z metodą konie-

czną dla gramatyki opisowej, gdzie możemy jedynie stwierdzać, np. że w wyrazach *buk, buków, bukami* słyszymy twarde *k*, a w wyrazach *buki, bukiem* miękkie *k* i na podstawie tego stwierdzenia, przeprowadzonego w całym szeregu innych wyrazów, ustalić, że w języku polskim nie spotykamy twardego *k* przed samogłoskami *i, e,* a wogóle nie spotykamy po *k* samogłoski *y*. Odnosi się to np. do § 47 gramatyki. Podobnie, wyjaśniając wymawianie napisanego wyrazu, np. *mogę* jako *moge*, tj. bez nosowości, nie możemy mówić z punktu widzenia gramatyki opisowej współczesnego języka o żadnej zatracie brzmienia nosowego, lecz jedynie stwierdzić, że między graficznym obrazem wyrazu *mogę*, a jego fonetycznem wykonaniem w wymówionym wyrazie *moge* zachodzi ta różnica, że graficznemu *ę* odpowiada fonetyczne *e*. Innego sposobu niema w gramatyce opisowej. Odnosi się to do § 44. Zdaniem mojem jest to jedyne stanowisko zgodne z pojęciem gramatyki opisowej współczesnego języka.

Słowotwórstwo. Dział ten nasuwa najwięcej wątpliwości w porównaniu z innemi. Przedewszystkiem za wiele rozdziałów. Wystarczyłyby również trzy: 1. Znaczenie wyrazów i ich podział na klasy znaczeniowe. 2. Cząstki słowotwórcze wyrazów i ich oboczność. 3. Budowa poszczególnych klas znaczeniowych (t. zw. dotąd części mowy.)

Za niepotrzebny uważam podział wyrazów na samodzielne i niesamodzielne, gdyż z tego podziału nie wynika nic zasadniczego. Określenie wyrazów niesamodzielnych jako wyrazów, które oddzielnie użyte mają niejasną treść, jest nie wystarczające. W tem znaczeniu np. wyraz *zastrzeżenie* lub *przeciwieństwo* będzie miał tak samą niejasną treść, jak np. *ale, jeżeli*. Wyrazy niesamodzielne tak samo oznaczają stosunek, jak inne oznaczają np. właściwość lub czynność. Za niewłaściwe też uważam zaliczenie t. zw. wyrazów posiłkowych do niesamodzielnych.

Tak samo zupełnie niepotrzebny jest podział właściwości na bezwzględne i względne tem bardziej, że podany przez Szobera przymiotnik *zimny* wyraża właśnie właściwość względną, a przymiotnik *warszawski* — bezwzględną, a nie przeciwnie, jak chce autor. Co jest warszawskie, to jest bezwzględnie warszawskie a co zimne? — Jak dla kogo i kiedy.

Definicje klas znaczeniowych, czyli t. zw. części mowy, są nie wystarczające. Ale trudno; innych nie mamy. Autora o to winić nie można. Za mało jedynie uwzględnił czynnik gramatyczny, t. j. użycie tych klas w zdaniu, opierając się jedynie na czynniku znaczeniowym.

W wykładzie o rozkładaniu wyrazów na cząstki słowotwórcze za niebezpieczne dla jednolitości pojęć językoznawczych uważam twierdzenie, że tam, gdzie skład cząstek nie jest dostatecznie jasny, należy z dwóch możliwości wybierać bardziej prawdopodobną, co w praktyce może doprowadzić do różnych wyników, zależnie od poczucia językowego jednostek. Sądze, że lepiej stanąć na stanowisku, że rozkład wyrazów niejasnych co do cząstek słowotwórczych pozostawić należy gramatyce historycznej.

Nie mogę się zgodzić na to, aby takie wyrazy jak *przewóz*, t. j. złożone z przedrostków, nie występujących samodzielnie w języku, miały być uznane za-

wyrazy proste, o ile takie wyrazy jak *rozdział*, *obwód*, *wzlecieć*, *wschód* itp. uznaje się za złożone. Trzeba to sprostować.

Pojęcie wyrazów podstawowych i pochodnych też doprowadzić może do pojęć sprzecznych z historją języka. Choćby ze stanowiska gramatyki opisowej nie można uznać np. podanego przez Szobera wyrazu *paść* za pochodny od wyrazu *przepaść* albo *chwyt* za pochodny od wyrazu *chwytać*. Byłoby to sprzeczne z ogólnem pojęciem wyrazów podstawowych i pochodnych. Do tego gramatyka opisowa nie może prowadzić. Z jej stanowiska należy też wyróżniać wyrazy podstawowe i oboczne, bo nazwa pochodny mówi o pochodzeniu a więc oznacza pojmowanie historyczne a nie opisowe.

Najgorszy mojem zdaniem jest rozdział X o zmienności głoskowej cząstek słowotwórczych. Są tam te naprawdę trudne do pojęcia i stosowania nietylko dla ucznia, ale i dla nauczyciela dobrze przygotowanego, stworzone i wprowadzone przez Szobera spółgłoski wymawianiowo miękkie i formalnie miękkie, wymawianiowo twarde i formalnie twarde. To naprawdę zamęt nie wyjaśnienie. To musi ustąpić nietylko z słowotwórstwa lecz i z odmienni. Tem bardziej, że jest sposób prostszego i konsekwentnego załatwienia sprawy. Dokonywane właśnie w słowotwórstwie zestawienia wyrazów podstawowych i obocznych doprowadzają łatwo i koniecznie do podziału również spółgłosek na dwie grupy, z których spółgłoski *b, p, m, w, f, d, t, z, s, n, ł, r, g, k, ch* będą tworzyć rząd podstawowych spółgłosek zawsze twardych, spółgłoski *dz, c, dż, cz, ż, sz*, rząd obocznych twardych, wszystkie zaś spółgłoski miękkie również rząd obocznych, ale miękkich. Mielibyśmy więc wyrazy, tematy i rdzenie podstawowospółgłoskowe i obocznospółgłoskowe twarde i miękkie. Dałoby się to naprawdę z wielkiem uproszczeniem sprawy zastosować w gramatyce opisowej zarówno w słowotwórstwie jak w odmienni, zwłaszcza przy podziale rzeczowników spółgłoskowej deklinacji męskiej i żeńskiej bez odwoływania się do gramatyki historycznej.

Odmiennia. Opracowania deklinacji dobre, konjugacji bardzo dobre, najlepsze ze wszystkich działów. Jeżeli są jeszcze braki, to wspólne wszystkim współczesnym gramatykom. Na to trudno poradzić, że nie mamy zupełnie dostatecznych definicyj czyli określeń ani części mowy czyli klas znaczeniowych, ani np. rodzajów i przypadków. Tu zaznaczę tylko, że autor, który przy określaniu klas znaczeniowych w słowotwórstwie oparł się zbyt jednostronnie na samem znaczeniu wyrazu, tutaj, w odmienni przy określaniu np. rodzaju i przypadku opiera się znowu jednostronnie na formie gramatycznej i użyciu w zdaniu. Nie można bowiem rodzaju określać jedynie jako właściwości rzeczowników wpływania na końcówkę łączących się z niemi przymiotników, albo przez przypadki rozumieć jedynie związki, jakie zachodzić mogą między rzeczownikiem a innemi wyrazami w zdaniu. Sądzę, że rodzaje i przypadki wyrażają przedewszystkiem związki między zjawiskami, a więc mają w pierwszym rzędzie znaczenie realne, logiczne, a dopiero w drugim gramatyczne.

Składnia. Dział ten jest również dobry. W stosunku do tego, co dawniej bywało w składni, mamy tu znaczne uproszczenie różnych kategoryj składniowych. Jak w słowotwórstwie i odmienni, tak i tutaj

definicje zdania, podmiotu, orzeczenia i określeń są niewystarczające, ale tak jest i w innych gramatykach. Dobrych zupełnie definicyj jeszcze nie mamy. Najwięcej uderza brak należytego odróżniania dopełnień od określników. Przykłady, przez autora podane, są w wielu wypadkach wątpliwe. Ale to samo jest w innych gramatykach. Za niewłaściwą uważam kategorję, nazwaną przez autora: wyrazy poza zdaniem. Niema wyrazów poza zdaniem. Wszystkie są w zdaniu. Również niepotrzebne i niejasne jest rozróżnianie aż dwóch kategoryj: równoważników zdań i zdań niezupełnych. Przykłady autora można zaliczyć do jednej lub do drugiej kategorji bez szkody. Sądzę, że wystarczyłaby jedna: zdań niezupełnych.

Oto najogólniejsze uwagi, które w znacznem uproszczeniu mogę wypowiedzieć o gramatyce Szobera dla seminarjów nauczycielskich. Gdyby nie owa naprawdę zawikłana sprawa formalnych i wymawianiowych zmiękczeń, trochę za wiele podziałów i wykład czasami za drobiazgowy, gramatyka byłaby bardzo dobra. Jest jednak istotnie gramatyką dobrą, zwłaszcza w rękach dobrego nauczyciela.

Ćwiczenia są dobrze dostosowane do teoretycznego wykładu. (D. C. N.)

Poznań. Ignacy Stein.

O IDEĘ DLA DZISIEJSZEJ POLSKI.

Towarzystwo im. Piotra Skargi zorganizowało t. zw. „ankietę odczytową“ na temat wielkiej doniosłości społecznej, wymieniony w tytule. Ankieta, zawarta w żywem słowie sześciu prelegentów, ma wskazać ideę kierowniczą, busolę w dziele współbudowy państwa, stać się pobudką do poczynań w imię ustalonych haseł.

Na pierwszy wieczór ankietowy złożyły się odczyty: prof. dr. Władysława Tatarkiewicza i posła W. Bitnera.

Że idea jest potrzebna do życia — mówił prof. Tatarkiewicz — temu nikt nie zaprzeczy: żyć bez idei — to żyć bez kierunku. Ideę określił prelegent, jako cel idealny, inny, niż realny, nie związany z miejscem, ani chwilą. Gdy idzie o ideę dla Polski, trzeba odpowiedzieć na to, czy możliwe są, czy potrzebne specjalne idee dla Polski, niepotrzebne dla innych narodów.

Po rozbiorach, po powstaniu 1863 r., czasu poniżenia i nieszczęścia, tworząc dwie koncepcje specjalnej misji Polski, traktowano ją wyżej od przeciętnego narodu. Mówiono, że jest ona Chrystusem narodów, koncepcja ta była pociechą, lecz nie

wskazywała kierunku. Według drugiej koncepcji — „Polska — to przedmurze chrześcijaństwa“.

Dziś, gdy Polska mniej cierpi, a granica chrześcijaństwa jest przesunięta, może być mowa o tem, aby kraj nasz stał się przedmurzem siły moralnej, wzorem, skupieniem siły chrześcijańskiej. Hasło to żywe: Polska może i powinna pielęgnować cnoty chrześcijańskie, nie jest to jednak hasło specjalne dla Polski, to, co najlepsze jest dla niej, jest zarazem hasłem, ideą dla wszystkich.

Pozostaje różnorodność innych idei, normalnych sposobów rozwiązywania zadań życiowych. Narody podobnie jak jednostki, mają odmienne zdolności, kultywują je w różnych warunkach. Jakże się przedstawiają zdolności narodu polskiego realizowania swych zadań. Mamy, w danym razie, do czynienia: 1) z ideami zbytkowemi i 2) ideami codziennemi; te drugie zaliczamy do codziennych obowiązków życia, takich jak uczciwość, rzetelność.

Otóż Polacy mają wybitne zdolności idei — zbytkowych: szlachetność daleko posuniętą, wspaniałomyślność wobec wroga i w rozdawaniu dóbr, daleko idącą tolerancję.

Brak im natomiast zdolności idei codziennych, jak: gospodarność, rzetelne gospodarowanie własnemi lub cudzemi dobrami, życzliwy stosunek do bliskich sobie.

Prelegent oświadcza się zatem, aby nakłaniać nas do pielęgnowania idei codziennych.

Według Arystotelesa, funkcje wyższe powstają dopiero wtedy, gdy niższe już działają. Gdybyśmy obrali inną drogę, powstałaby jeszcze większa dysproporcja między dobrami wyższemi a niższemi i nie mielibyśmy człowieka pełnego.

Polakom trzeba dopiero silnych pobudek, gwałtownych wstrząsów, aby zdobyli się na energję i czyn, energicznemi środkami pobudza się ich do czynu, ale — na krótko. Tymczasem należy na stałe przystosować człowieka do idei, a nie ideę do człowieka, nie można też jej stosować jako środka podniecającego.

Syntetyzując swe wywody, p. Tatarkiewicz wyraża przekonanie, że:

1) idei, w sensie jakieś misji specjalnej, dla Polski niema;

2) ze zwykłych idei potrzebne są nam raczej codzienne, aniżeli zbytkowe, idee niższe, aniżeli wyższe.

Drugi prelegent poseł W. Bitner, ma nieco odmienne od swego poprzednika pojęcie o idei. Są pewne cele niezmienne, niezależne od miejsca i czasu, idealne, wspólne wszystkim narodom chrześcijańskim — dążenie do osiągnięcia Królestwa Bożego na ziemi; inne jednak są drogi, inne misje, każdy naród spełnia właściwą mu funkcję. (Dawna Grecja Hellada — to był naród artystów, naród rzymski — organizator świata pogańskiego. Ze współczesnych: Niemcy — naród uczonych, Anglicy — organizatorzy świata itd.)

Czy Polska ma swoją misję? Prelegent zgadza się ze swoim przedmówcą, że dobra luksusowe przeważają w ideach Polaków, przypomina jednak, co naród nasz wnosił w życie i literaturę.

Polska nie opierała się na zaborach: unja lubelska wprowadzała już pierwiastki romantyzmu, gruntując stosunek do Litwy na miłości; pomysły Sobieskiego, walki o niepodległość innych narodów, hasło: „Za wolność naszą i waszą“ — w życiu zewnętrznym, a w wewnętrznym zasada „liberum veto“ (przejaskrawiona) — to idee, nieznane innym państwom.

Mamy jakąś awersję do życia na podstawie gwałtu, przemocy, a dążymy do wprowadzenia zasad chrześcijańskich, zasad miłości. I literatura nasza wskazuje, że naród nasz ma jakąś misję, która go odróżnia od innych narodów: dążenie do stworzenia nowych form społeczności ludzkiej, organizowanej na zasadach chrześcijańskich.

Ludzkość od czasów Monteskjusza zagubiła pojęcie prawa naturalnego; znaleźć formę dla życia socjalnego, dla życia gospodarczego, aby słowo miłość nie było czczym dźwiękiem — oto zadanie narodu naszego.

Rzym dawny zorganizował ludzkość pogańską, gdzież jest organizator ludzkości chrześcijańskiej?

Uczeni polscy (a zwłaszcza prawnicy) mają wdzięczne zadanie: usunięcia gruzów, jakiemi zasypała myśl filozofja niemiecka, i dania Polsce szkoły charakterów (nietylko myślenia, ale i charakteru człowieka).

Na drugim wieczorze, poświęconym rozważaniu idei, jaką możnaby zalecić Polsce dzisiejszej, wygłosili swe odczyty poseł Błażejewicz i prof. dr. Stroński.

Pierwszy prelegent, poseł Błażejewicz, zaznaczył na wstępie, że aczkolwiek jest tezą prawie powszechnie przyjętą, że Polska, zwłaszcza w czasach zamierzchłych, posiadała pierwiastki, łączące ją ze Wschodem, i że później także bywały momenty tej łączności, to jednak rozwój naszego państwa jest ściśle związany z cywilizacją Zachodu: przez Kościół, przez język łaciński. Państwowość silnie się jednoczy z katolicyzmem, co się dobitnie wyraziło w unji lubelskiej. Cała nauka i oświata pozostawała w ścisłej łączności z Zachodem.

Poza tem — w życiu politycznem — uczestniczyliśmy w wielkich bojach napoleońskich, walczyliśmy o wolność narodów i jednostek. Jak cywilizacja nasza związana jest z Zachodem, tak i państwowość polska powinna się oprzeć na cywilizacji Zachodu, a Polska stać się przedmurzem cywilizacji chrześcijańskiej. A tu zjawia się potrzeba sprecyzowania zagadnienia, czy i co zagraża tej cywilizacji, której Polska ma być przedmurzem.

Otóż, według licznych głosów: uczonych, badaczów przechodzimy obecnie pewien kryzys cywilizacji, wobec czego istnieją pewne niebezpieczeństwa: dziś dochodzą do władzy wielkie rzesze ludowe, a gdy wnikniemy w to, jak się urabia ich psychikę, ujrzymy zjawiska, które mogą zaniepokoić. Olbrzymia część zabiegów oświaty dotyczy drobiazgowych szczegółów nauki, ale gdy idzie o wyrobienie poglądu na podstawowe zadania człowieka, o zasady moralne, to ujawnia się brak tego gruntu: zapełnia się umysły sieczką naukową, a oświata bywa często bardzo powierzchowna; i ta więc dziedzina, którą się szczycimy, posiada ciemne plamy.

Zatraca się szacunek dla pewnych wartości duchowych. Na front wysuwa się — pracownik fizyczny, gdy artysta, myśliciel, uczony — to jakby — dekoracja. Mówi się o nauce, o moralności — burżuazyjnej i nieburżuazyjnej... Demagodzy znajdują pole wysuwania się na czoło społeczeństwa.

Antytezą chrześcijańskiej cywilizacji zachodniej — jest bolszewizm. Gdy cywilizacja zachodnia wyrosła z religji chrystjanizmu, to Rosja czyni próbę stworzenia społeczeństwa ateistycznego. Łunaczarskij wyznaje: „Nienawidzimy chrześcijaństwa i chrześcijan". Nie kończy się jednak na tej nienawiści, idzie o zniszczenie samej religji. Prawo jednostki, jej godności, płynie z pojęcia o nie-

śmiertelności duszy, ono udoskonalało jednostki i społeczeństwa, stąd powstawały cnoty, bohaterstwo.

Bolszewizm traktuje duszę jako pewien proces natury chemicznej, z czego wypływa, że człowiek zbliża się do stanu zwierzęcia, że zanikają idee wyższe na rzecz instynktów niższych.

W określeniu cywilizacji zachodniej małżeństwo ma w swej nierozerwalności pierwiastki moralne trwałe, zabezpieczające także los dzieci.

U bolszewików związek małżeński, dziś zawiązany, może być jutro rozwiązany, a los potomstwa nie obchodzi rodziców. Największy cios, zadany społeczeństwu rosyjskiemu — to rozbicie rodziny.

Ustrój społeczny w narodach o cywilizacji chrześcijańskiej opiera się na miłości bliźniego, spółpracy, spółdziałaniu, na poszanowaniu własności prywatnej: w bolszewizmie zaś — na nienawiści, zemście. Wolność zrzeszeń ogranicza się do — partji komunistycznej; uzasadnia się odbieranie własności; w bolszewji widzimy supremację państwa nad jednostką.

Słowem, bolszewizm jest zaprzeczeniem idei, pielęgnowanych przez cywilizację zachodnią. Polska zaś ostoi się i rozwijać się będzie, jeżeli potrafi pogłębić, ustalić pierwiastki cywilizacji zachodniej, opierając się na jej zasadach.

Zkolei wstąpił na mównicę prof. Stanisław Stroński. Na wstępie mówca zastrzegł się, że, daleki od myśli, iż może sformułować odpowiedź na pytanie, jaką ideę zalecić dzisiejszej Polsce, pragnie raczej, wraz z zebranymi, zastanowić się nad tem, jak tę ideę wyszukać. W poszukiwaniu tem trzeba wpierw odpowiedzieć na to: gdzie to pytanie się rozlega, kto o to pyta i kiedy (a raczej — od kiedy?) pytamy o to w Polsce (tej — między Bałtykiem a Karpatami, rzuconej pomiędzy światem germańskim, a rosyjskim). A pyta o to — cały naród polski. Odpowiedź na to pytanie musi być oparta o całą przeszłość Polski.

Blisko tysiąc lat istnienia Polski prof. Stroński rozkłada na okresy: pierwszy — od jakiegoś 1012 r. do 1300 — tworzenia się państwa wśród niezmiernych trudności, drugi — do r. 1600 — złotej ery, gdy państwo polskie pokazało, że jest dużo warte, trzeci po r. 1600 — do odzyskania niepodległości — czasy

stopniowego upadku. I w wiekach jednak upadku mieliśmy: odsiecz Wiednia, konstytucję 3-go maja...

Pytanie, które nas interesuje, zjawiło się 350 lat temu za Stefana Batorego, z końcem złotej ery Polski, a zadał je pierwszy — ks. Piotr Skarga. Pytanie to powtarzali trzej wieszcze nasi, znajdziemy je i w licznych utworach Wyspiańskiego. Pytanie to powtarza dziś Towarzystwo im. Piotra Skargi, i to nie jest przypadek, że ono właśnie powtarza pytanie swego chorążego.

Podkreślając łączność naszą z Zachodem, mówca przypomina, że pierwsze klasztory polskie gościły mnichów francuskich, włoskich. To nie wstyd, że naśladowaliśmy wzory Zachodu, to raczej zasługa, żeśmy uczestniczyli w jego życiu.

Dopiero od przyjęcia przez Polskę chrześcijaństwa zaczynają się świadome, twórcze prace państwa polskiego. Dzieje narodu naszego są silnie związane z Kościołem katolickim, Polska stoi tem, że w tysiącach kościołów odprawia się msza święta: to są czynniki wyższe, niż inne ludzkie. Na tych dwu czynnikach: łączności z Zachodem i Kościołem katolickim powinno się opierać jej życie wewnętrzne.

Ideały życia społecznego widzi mówca w wolności prawdziwej, godności obywatelskiej prawdziwej i w prawdziwej sprawiedliwości społecznej. To są hasła życia na dziś.

W myśl nauk przeszłości — silne rządy to: prawo i karność.

Rozstrojem w duszy polskiej jest rozbieżność pomiędzy ideałem a rzeczywistością: żywimy najpiękniejsze zamiary-ideały, a nie umiemy ich urzeczywistnić. „Jeśli spojrzeć na właściwości polskie, w odróżnieniu od innych narodów, nietrudno dostrzec, że w każdej duszy polskiej jest jakiś rozbrat między ideałem, który u nas szeroko się rozpościera, a rzeczywistością, że Polacy mniej niż inne narody zdają sobie sprawę z tego, że co innego pragnienie a co innego urzeczywistnienie, że wskutek tego w każdej duszy tkwi ten rozstrój, który jako rozbrat między szczytnemi hasłami a marną rzeczywistością bywał i jest znamieniem naszego życia zbiorowego. Polska jest krajem niedociągnięć, myśli nie doprowadzonych do końca a tem mniej do urzeczywistnienia, słomianych ogni, wysiłków w połowie przerwanych, zwycięstw nie wyzyskanych. Z tego rozbratu wyswobodzić trzeba w duszach polskich ideę przez udoskonalenie zmysłu rzeczywistości.“

Za bawiącego na Pomorzu dr. J. Bobrzyńskiego, referat jego pióra odczytał p. Romer (w trzecim dniu).

„Tylko wielka, celowa idea“, — głosi m. in. ten referat — wyznawana przez całe społeczeństwo, może skierować je na drogę właściwą. Każdy naród ma swoją misję, a Polska współczesna, po półtorawiekowej niewoli, nie mając wymówki — niedoświadczenia, nie posiada jednak wielkiej idei, są tylko hasła partyjne. Gdy nie widać programu, ani idei, nasuwa się pytanie: „Jak się Polska ostoi ze swymi 20.000.000 rodaków wobec 70 miljonów Niemców i 150 miljonów Rosjan?“.

Trzeba pomyśleć o państwie, jego przyszłości i ideowości: Polska to barjera, której sąsiednie narody albo muszą się opłacić, albo ją rozwalić. I tu się zjawia problem Polski mocarstwowej i asymilującej. Zadaniem Polski — osiągnąć stanowisko mocarstwowe, uczynić, aby się wszystkim w niej dobrze działo. Naród, który chce żyć, a nie wegetować, musi czegoś pragnąć; dalecy od zakusów zaborczych, jeżeli jednak nie będziemy niczego pragnąć, do niczego dążyć, to zapragną inni — zagarnąć Polskę.

Barjera powinna być wzmocniona. Musimy walczyć metodą atrakcji politycznej i gospodarczej. Do tych zadań nie dorosły nasze małe partje sejmowe. Pierwszem i najważniejszem zadaniem naszem jest dokładne uświadomienie sobie obecnego położenia i spojrzenie w przyszłość. Jest na czem ją budować, ale budowa powinna pójść innym torem. Historja i misja Polski jest nierozerwalnie związana z katolicyzmem, idea nie będzie kompletna, jeżeli jej nie dopełni nauka Chrystusowa; odrodzenie Polski odbywało się zawsze pod tą opieką. Na sztandarach naszych powinniśmy wypisać słowa: „Pod tym znakiem zwyciężysz!“

Prof. dr. O. Halecki zaznaczył, że otuchę do udziału swego w „ankiecie odczytowej“ znajduje we wspomnieniach z przed jedenastu lat, gdy, wraz z innymi profesorami Uniw. Jagiellońskiego, w zimie 1917 r., brał udział w ankiecie na temat „Przyczyny upadku Polski“. To przeciwstawienie tematów: dawniejszego a obecnego, przypomina, jak wielkich łask udzieliła Opatrzność Polsce, obdarzając ją niepodległością. W konkluzji odczytów z r. 1917 było stwierdzenie, że Polsce nie brakowało sił politycznych, ani gospodarczych, ale — jak zaznaczył prof. Chrzanowski — zbrakło społeczeństwu podłoża etycznego, ideowego.

Prelegent określa tu, że pod „ideą“ rozumie historja — pewien górny cel, wielkie wyobrażenie, którego urzeczywistnienie staje się pobudką do działania. Sięgając po przykłady z historji naszej, mówca przypomina czasy, kiedy Polska, w rozkwicie swym, żyła wielką ideą jagiellońską, i późniejsze, gdy idei przewodniej szukała i niezawsze ją znajdowała.

Za czasów Saskich żyło się w myśl sentencji: „Jedz, pij i popuszczaj pasa“, „niech na całym świecie wojna — byle nasza wieś spokojna“...

W porównaniu z niemi lepsza była idea z XVII wieku, lepsze czasy stanisławowskie przed rozbiorami. W XIX wieku wybitni nasi mężowie szukali i znaleźli dwie idee uzupełniające się, pociągające większą część społeczeństwa: 1) ideę niepodległościową i 2) dopełniającą ją — odbudowania świata całego na zasadach Chrystusowych. (Idee te mogły ulegać spaczeniu, najistotniejsza jednak ich treść była wielka i zbawienna.) Do nich to i do idei jagiellońskiej powinniśmy nawiązać swoją ideowość. Idea niepodległościowa straciła już tę formę, jaką miała w wieku XIX, wobec jej urzeczywistnienia; samo się rozumie, że powinniśmy tę niepodległość utrzymać.

Na to zaś — czy idea mocarstwowa ma być odpowiednikiem niepodległościowej, jak chce p. Bobrzyński — prof. Halecki odpowiada: „I tak, i nie...“ Któż nie chce, aby Polska zajęła miejsce pierwszorzędne, gdy jednak p. Bobrzyński stawiał cele polityczne — pewnej ekspansji, to mówca oświadcza się za ideą mocarstwową nie dlatego, żeby rozszerzyły się granice naszego państwa, tylko aby ono je utrzymało, aby Polska świeciła narodom przykładem życia zgodnie z nakazami Opatrzności. Pierwiastek cywilizacyjny w epoce Jagiellonów najsilniej się zaznacza w rozwoju nauki, w zabiegach, aby Polska i Litwa brały największy udział w ruchu odrodzeniowym.

Przeciwstawiając się naporowi i wpływom ze Wschodu, powinniśmy dążyć, aby nasze stosunki z Zachodem były najściślejsze i najbardziej ułatwione. Aby zaś wpływy z Zachodu mogły działać skutecznie, należy usunąć te warunki, które nas od niego dzielą. Środkiem zbliżenia z Zachodem jest oświata. Nadszedł już czas, aby na pierwszy plan wysunąć oświatę. Bez tego wszelka

demokracja byłaby tylko demagogją. W cywilizowanem państwie europejskiem niema miejsca dla analfabetów.

Pierwsza, najbliższa jest idea rozwoju kulturalnego w kontakcie z Zachodem, na podstawie oświaty humanistycznej i chrześcijańskiej; druga — wprowadzenie do życia tradycji ideologji XIX w. i chrystjanizacji świata. Prawi katolicy powinni sobie zadać pytanie: „Jak też postępujemy w życiu politycznem?", zastanowić się nad tem, czy przeciwnik nie ma czasem racji, czy zawsze postępowaliśmy po chrześcijańsku? „Czyśmy nigdy nie zawinili wobec mniejszości narodowych? Sumienie katolika słusznie powie mu, że Wilno powinno należeć do nas, ale czyśmy nie zawinili niczem wobec Litwy?...

Jeżeli brutalna siła ma rozstrzygnąć, to 20 miljonów Polaków nie oprze się 200 miljonom Niemców i Rosjan!

Polska powinna dążyć do tego, aby zaczęły panować zasady chrześcijańskie, hasła naszego Boskiego Mistrza i nauczyciela i aby nigdy, pod tym względem, nie pozostawała w tyle za innemi narodami.

Schodząc na teren praktyczny, na pytanie, jaki był cel tych trzech wieczorów ankietowych, prof. Halecki stwierdza, że nie nadszedł jeszcze czas ziszczenia się hasła „Sztuka dla sztuki", że, będąc gorącym zwolennikiem nauki czystej, która sięga i szkoły powszechnej, jest zdania, że nauka powinna uwzględniać i potrzeby ogółu, wpajać weń zasady ideowe. To samo tyczy się i nowych wynalazków, i tu z ich pomocą możnaby szerzyć zasady ideowe. Poglądem chrześcijanina powinno być, że każda z nieśmiertelnych jednostek powołana jest do życia ideowego.

Każda nasza praca — kończył wymowny prelegent — będzie skuteczna, gdy będzie jedną, wspólną, pokorną modlitwą: „Przyjdź Królewstwo Twoje!"

Według sprawozdań w *Kurjerze Warszawskim.* — R.

Za przyszłość narodu jesteśmy odpowiedzialni wszyscy, na każdem stanowisku, na każdej placówce życia publicznego, które żąda od nas dobrowolnego podporządkowywania swoich spraw własnych sprawie ogólnej.

W tej atmosferze odpowiedzialności każdego i wszystkich dojrzeć dopiero może typ prawdziwego obywatela. *Zdzisław Dębicki.*

DĄŻENIA DO NAPRAWY RZECZYPOSPOLITEJ PO PIERWSZYM ROZBIORZE.

(Lekcja historji w oddziale IV.)

I. Nawiązanie. a) Zaniedbane gospodarstwo. Czem zajmują się ludzie na wsi? O co musi dbać gospodarz? (O rolę, bydło itp.) Co się stanie, gdy gospodarz przestanie dbać o gospodarstwo? (Upadnie.) Jak wygląda zaniedbane gospodarstwo? Kto z was widział takie gospodarstwo? Jak uprawiają ziemię robotnicy, gdy ich gospodarz nie dogląda? (Niedbale.) Co się stanie z narzędziami? — Zabudowaniami? Jak wykorzystają zaniedbane gospodarstwo sąsiedzi? (Naruszają granice.) b) Uporządkowanie gospodarstwa. Co zrobi syn gospodarza zaniedbującego, gdy wróci ze szkół i ujrzy nieporządek? (Zacznie pracować.) W jakiej on zapewne był szkole? (Rolniczej.) Na czem więc znał się dobrze? W jaki sposób doprowadza gospodarstwo do porządku? Skąd on wiedział, jak trzeba pracować na roli? (Szkoła, książki.) c) Wszyscy pracują. Czemu gospodarstwo upadło, gdy syna nie było? (Brak dozoru.) Kogo musiał syn przypilnować? (Robotników.) Kto więc teraz pracował, aby gospodarstwo doprowadzić do porządku? (Wszyscy.)

II. Nowy materjał. a) Wychowanie młodzieży — pisma mądrych Polaków. Można powiedzieć, że Polska jest wielkiem gospodarstwem. Kto jest gospodarzem w Polsce? (Prezydent — odpowiedzą dzieci; naprowadzić: sejm.) Co się stało, gdy gospodarz nie pilnował gospodarstwa? A co się stało, gdy zrywano sejmy w Polsce? (Upadek państwa.) Co zrobili sąsiedzi? (Rozbiór.) Kto przyprowadził zaniedbane gospodarstwo do porządku? (Syn.) Gdzie on się nauczył uprawiać ziemię? (W szkołach, z książek.) Czego trzeba było w Polsce, aby państwo naprawić? (Szkół.) Czego uczyli się młodzi Polacy w szkołach? (Tu wspomnieć o Konarskim i szkołach Komisji Edukacyjnej.) Z czego dowiedzieli się Polacy, jak Polskę naprawić? (Pisma mądrych Polaków.) b) Zniesienie liberum veto. Kto mógł naprawić zaniedbane gospodarstwo? (Syn — dobry gospodarz.) A w Polsce? (Sejm.) Czemu w Polsce nie było porządku? (Zrywanie sejmów.) Jak można było naprawić Polskę? (Zniesienie liberum veto.) W jaki sposób może sejm zaprowadzić porządek?

(Podatki, wojsko.) c) Dziedziczność tronu. Kto otrzymuje po śmierci rodziców gospodarstwo? (Syn.) Syn oddziedziczył po rodzicach gospodarstwo. Kto otrzymywał tron po śmierci ojca za Piastów i Jagiellonów? W jaki sposób wybierano króla od Henryka Walezego? (Elekcja.) Jak było w Polsce za panowania królów obieralnych? (Źle.) Dlaczego? A dlaczego syn umiał tak szybko i dobrze naprawić gospodarstwo? (Bo je znał.) A królowie obieralni? (Nie znali Polski.) Kiedy więc mogłoby być lepiej w Polsce? (Dziedziczność tronu.) d) Wszyscy pracują. Kto musiał pracować, aby zaniedbane gospodarstwo podnieść? (Wszyscy.) Kto w Polsce był gospodarzem? (Sejm.) Kto do niego należał? (Szlachta.) Kto był pokrzywdzony? (Mieszczanie i chłopi.) Kogo więc trzeba było powołać teraz do pracy? (Wszystkich.) Dlaczego? (Bo chodzi o naprawę państwa.)

III. Utrwalenie. Analogja do chorego człowieka: lekarstwa to czynniki naprawy organizmu. Lekarstwem dla Polski jest wychowanie młodzieży, pisma mądrych Polaków, zniesienie liberum veto, dziedziczność tronu, praca wszystkich.

IV. Zastosowanie czynne. Ponieważ tematem lekcji jest naprawa Polski, dlatego w zakończeniu zastosujemy naprawę, np. książki czy czego innego. Dzieci muszą pracę odrazu wykonać.

Uwagi. 1. Nawiązanie jest istotną, bodaj, że najważniejszą częścią tej lekcji, gdyż na podstawie analogji o gospodarzu dochodzimy do pojęć, które tworzą — w zastosowaniu do Polski — nowy materjał. Dlatego trzeba przerobić nawiązanie bardzo dokładnie, poświęcić choćby połowę lekcji. Tytuły, podane pod a, b, c wypisuje nauczyciel na tablicy po przerobieniu danej części. W nowym materjale stale wracamy do przykładu z nawiązania, by w ten sposób skojarzyć w umyśle dzieci znaną teraźniejszość z nieznaną przeszłością. Tytuły, podane pod a, b, c, d, pisze nauczyciel na drugiej połowie tablicy — tak samo jak przy nawiązaniu. W utrwaleniu podajemy nową analogję o chorym człowieku i lekarstwach, by w ten sposób jeszcze bardziej zobrazować stan Polski w danym okresie. I to przerobić trzeba metodą heurystyczną. Tego rodzaju utrwalenie wnosi nowy czynnik zainteresowania i skojarzenia — unikamy przez to nudnego powtarzania. Zastosowanie jest podane w formie czynu. Polacy

chcieli naprawić Polskę — naprawcie i wy, dzieci, książkę. Oczywiście można zastosować inny czyn, np. jeśli to jest klasa dziewcząt — naprawę odzieży. Główny warunek — przekonać dzieci, że trzeba rzecz naprawić, nim się zupełnie zniszczy.

Tuchola. F. Gr.

LEKCJA RACHUNKÓW W SZKOLE SPECJALNEJ.

Lekcję niżej podaną przeprowadziłem z dziećmi umysłowo upośledzonemi na konferencji grona nauczycielskiego szkoły specjalnej w Bydgoszczy. Obecni byli także inspektor szkolny na miasto Bydgoszcz, lekarz szkolny i kierownicy szkół powszechnych.

Wstęp. Po modlitwie dyżurny wywiesza nazwę dnia a inne dzieci sprawdzają, czy nazwa dnia zgadza się. Teraz uprzedzam dzieci, że nie będziemy dziś notowali pogody zapomocą dowolnego rysunku, jak to zwykle bywa, lecz przechodzimy zaraz do rachunków.

Lekcja. Porządkowi rozdzielają pomiędzy uczniów sznureczki czterokolorowe, tak, że każde dziecko posiada sznureczki koloru żółtego, zielonego, niebieskiego (jasnego) i czerwonego. — Długość sznureczków 25 cm. — Następuje ćwiczenie rozpoznawania barw. Podczas rachunków nauczyciel zwraca uwagę na te dzieci, którym rozpoznawanie kolorów sprawia trudności. Pokażcie czerwony sznureczek — zielony — żółty itd! Ile sznureczków ma każdy? (4.) Policz!

Na jednym końcu czerwonego sznureczka zawiążcie teraz wszyscy szypełek! — Dzieci wykonują zlecenie. — Kto zawiązał szypełek, odłoży sznureczek na prawą stronę. Tak samo zawiązują szypełki na końcu pozostałych sznureczków. Uważam, aby dzieci wykonywały ściśle dane zlecenie. Ile szypełków dzieci zawiązały? (4.)

Porządkowi rozdzielają następnie tekturowe pudełeczka z kolorowemi perełkami z drzewa, kształtu podłużnego i okrągłego. Każdy nawlecze na żółtym sznureczku cztery podłużne czarne perełki! Rozpoczyna się wesoła praca; nawlekanie sprawia niektórym dzieciom dużo trudności, tych się zachęca, a gdzieby to

za długo trwało, tam pomaga sąsiedni kolega. Weźcie teraz zielony sznureczek! Dzieci nawłóczą trzy okrągłe czarne perełki! (Wykonują zlecenie.) Ile jest perełek na żółtym sznureczku? (4.) Ile jest na zielonym? (3.) Razem ile to? Dzieci przeliczają i mówią: 7. Teraz biorą dzieci sznurek z czterema perełkami do ręki i mówią: 4, dalej dokładają sznurek z trzema perełkami mówiąc: i 3 jest 7. Dzieci pojedyńczo wykonują jeszcze raz tę czynność, mówiąc: $4 + 3 = 7$. — Wystrzegać się należy powtórki przez wszystkich dzieci, aby uniknąć bezmyślnego powtarzania. Szczególnie uwzględniłem przy tej czynności słabych uczniów, aby zachęcić ich do pracy.

Odłóżcie teraz te sznureczki do pudełka a weźcie czerwony sznureczek! Nawleczcie cztery żółte podłużne perełki! Ile perełek masz na sznureczku? Gdy wszyscy wywiązali się z zlecenia, kazałem im na ten sam sznureczek nawlec trzy brunatne okrągłe perełki. Ile jest brunatnych perełek? Ile żółtych? Ile jest razem perełek na sznurku? (7.) Ponownie tworzy się zadanie: $4 + 3 = 7$.

Odłóżcie czerwony sznureczek do pudełka! Jaki sznureczek pozostał jeszcze na stole? (Niebieski, jasny.) Na niebieski sznureczek nawleką dzieci jedną czerwoną podłużną perełkę! Za perełką zawiążcie szypełek! Nawleczcie jedną żółtą okrągłą perełkę! Za nią zawiążcie ponownie szypełek! A teraz jeszcze jedną nawleczcie perełkę, każdy taką jaką chce! Rozpoczyna się szukanie perełki najładniejszej; wreszcie dzieci znalazły. Zawiążcie za nią, aby nie spadła, jeszcze jeden szypełek! Ile szypełków jest na sznureczku? (4.) Ile perełek? (3.) Ile razem? (7.)

Zastosowanie. Jaki dzień dziś mamy? (Środę.) Który to dzień jest w tygodniu? Jedni uważali go za trzeci dzień, drudzy za czwarty dzień w tygodniu. Policzyliśmy wspólnie minione dni i wykazało się, że środa jest czwartym dniem w tygodniu. Ile dni brakuje jeszcze do niedzieli? (3.) Wymień te dni, które jeszcze nastąpią? (Czwartek, piątek, sobota.) Ile dni już było? (4.) Ile jeszcze nastąpi? (3.) To razem ile dni? (7.) Ile dni ma wobec tego tydzień? (7.) Wymieńcie wszystkie dni tygodnia!

Bydgoszcz. Jan Utecht,

kierownik szkoły specjalnej.

KĄTOMIERZ I STOPIEŃ.*)

Plan lekcji:

1. Powtórzenie o kątach.
2. Kąt pełny, jako suma 360 stopni kątowych.
3. Kątomierz.
4. Zastosowanie.

Przebieg lekcji:

1. Na polecenie nauczyciela jedno z dzieci wykonywa pełny obrót swojem ciałem, ten pełny obrót dzieci pokazują na ołówku i obsadce, poczem następuje rysowanie na tablicy i w zeszytach kąta pełnego. W podobny sposób odbywa się przypomnienie pojęcia kątów półpełnego, prostego, ostrego i rozwartego.

2. Wywołane dziecko kreśli cyrklem na tablicy koło, jako pełny obrót — reszta dzieci kreśli koło w zeszytach. Nauczyciel odpowiedniemi pytaniami naprowadza dzieci na stwierdzenie, iż został nakreślony kąt pełny, którego wierzchołek znajduje się w środku koła. Przeprowadza się następnie duże średnice prostopadłe. Dzieci stwierdzają, iż kąt pełny został w ten sposób podzielony na 4 kąty proste. Następnie każdy kąt prosty dzieli się na 9 równych części, (przez próbowanie dzieciom wyjaśniamy, iż równość ta na rysunku będzie przypuszczalna, gdyż nie da się zupełnie dokładnie środkami, stosowanemi przez dzieci, podzielić łuku na 9 równych części.) Otrzymujemy podział kąta pełnego na 36 kątów ostrych. Nauczyciel wyjaśnia, że taki jeden ostry kąt stanowi 10 stopni, należałoby więc jeszcze każdy z ostrych kątów podzielić na 10 mniejszych równych kątów, aby otrzymać kąt, któryby stanowił 1^0. Dokonać tego podziału ołówkiem na papierze i kredą na tablicy nie można. Następnie oznacza się kąty liczbami, poczynając od zera, a kończąc na 360. Dzieci stwierdzają, że pełny obrót, czyli pełny kąt, zawiera 360^0, kąt pół pełny 180^0, kąt prosty 90^0. Żeby to wyraźniej wystąpiło, średnice, przeprowadzone na początku, kreślimy grubszemi kreskami.

3. Nauczyciel ściera na tablicy półkole dolne, dorysowuje podstawę, jaką posiada kątomierz, następnie ściera tę część kresek, które występują w kątomierzu jako miejsce puste. Dzieci stwier-

*) Protokół z lekcji, przeprowadzonej w oddziale III czteroklasowej szkoły powszechnej w Ojrzanowie, w styczniu br.

dzają, iż na tablicy widnieję kątomierz. Nauczyciel przy pomocy pytań naprowadza dzieci na stwierdzenie, iż zasadniczą częścią kątomierza jest półkole, podzielone na 180^0, czyli 180 małych równych kątów ostrych. Dalej dzieci stwierdzają, iż kątomierzem można zmierzyć (przy pomocy jednego przyłożenia) najwyżej kąt półpełny. W końcu rysunek kątomierza z tablicy dzieci przenoszą do zeszytów.

4. Jako zastosowanie nauczyciel poucza, jak należy używać kątomierza, poleca kreślić różne kąty i mierzyć je kątomierzem. Tę ostatnią część lekcji przerobiono na następnej godzinie.

Ojrzanów. Władysław Turos.

WPROWADZENIE ZNAKU DODAWANIA.

Nauka rachunków w klasie pierwszej, w pierwszych miesiącach roku szkolnego, po odwzorowywaniu, dzieleniu na części i przyswojeniu niektórych pojęć oraz szczupłych wiadomości z geometrji, poświęcona jest monografji liczb. Po zapoznaniu się z kilku liczbami, rozpoczynamy doliczanie i odliczanie w zakresie przyswojonych liczb, aby wreszcie przyjść do formuły matematycznej: do zapisania tych działań, z użyciem przyjętych znaków matematycznych. Zanim do tego przystąpimy, musimy upewnić się, czy dzieci dodają bez trudności, wiedzą, że z dodania do siebie dwu liczb powstaje liczba trzecia, znają cyfry, a wreszcie czy odczuwają potrzebę użycia znaków, zastępujących słowa.

Wprowadzenie znaków i formuły matematycznej nie może przyjść nagle, ale musi być ogniwem, łączącem się z łańcuchem lekcyj poprzednich zupełnie naturalnie, bez przeskoków. Kiedy należy wprowadzić formułę matematyczną, to zależne jest od uznania nauczyciela, on wprowadzi ją wtedy, gdy grunt ku temu dostatecznie przygotuje. W którym czasie powinno to jednak nastąpić? Program ministerjalny zostawia pewną swobodę i jak z części szczegółowej wynika[1]), symbole $+$ $-$ $=$ winny być wprowadzone przed dziesiątką a po przerobieniu czwórki. Dr. Jeleńska zaleca uczynić to wtedy, gdy samo dodawanie, w zakresie piątki jest przez

[1]) Program rachunków, str. 3.

dzieci opanowane. (Jeleńska opiera się tu na układzie piątkowym A. M. Rusieckiego, podczas gdy Program uwzględnia układ Laya.)

Widzimy z tego, że powyższe dwa poglądy, a to: obowiązującego nas Programu i pomocnych bardzo często wskazówek dr. Jeleńskiej, naogół pokrywają się. Wcześniejsze wprowadzenie wspomnianych symboli nie ma żadnego uzasadnienia. Sam, nauczyłem dzieci używać znaku + po przerobieniu czwórki i na większe trudności nie natrafiłem.

Kilka zdań poświęcimy lekcjom przygotowawczym do wprowadzenia formuły matematycznej. Przestrzegając zasadę stopniowania, używamy najpierw namiastek takiej formułki np. rysujemy figurę liczbową i podpisujemy ją cyfrą, aby zaś stało się dla dziecka możliwe do przeczytania, aby wreszcie zaznajomić je z nowym znakiem, umożliwiającym tworzenie pewnej formy, wprowadzamy znak równania (=)[2], a umieszczając go między figurą liczbową a cyfrą, ułatwiamy dziecku zapisanie tego co mówi np. :· = 3. Użycie znaku = przez kilka lekcyj, sprawi, że uczniowie nauczą go się w odpowiedniem miejscu użyć. Oprócz tego, aby dać dzieciom poznać praktyczną wartość pisania cyfr i przyzwyczaić je do zapisywania, a także do pewnego rodzaju dyktatu cyfr, zapisujemy zagadnienie cyframi, bez użycia znaku dodawania, po zapoznaniu się zaś ze znakiem równania, używamy go też. Przykład dopełni to powiedzenie. Zagadnienie: na podwórzu bawiło się 2 chłopczyków, a później przyszło do nich jeszcze 3 chłopczyków, ... razem było 5 chłopczyków. Dzieci zapiszą to: 2 3 5 względnie 2 3 = 5. Kiedy doprowadzimy do takiego zapisania zagadnienia, możemy przystąpić do podania dzieciom znaku dodawania.

W lekcji takiej odróżnimy trzy momenty (odpowiadające w tym wypadku trzem stopniom formalnym): a) przekonanie się czy doliczanie względnie dodawanie w zakresie znanych liczb nie napotyka na trudności, b) odczucie braku znaku + i podanie tegoż znaku dzieciom, c) praktyczne użycie (ćwiczenie w używaniu) znaku +.

---

[2]) L. Jeleńska: Metodyka pierwszych lat nauczania, wyd. I, str. 164.

Lekcja taka w ogólnym zarysie wyglądałaby następująco. Podajemy uczniom zagadnienie: chłopczyk miał trzy zeszyty, ojciec kupił mu jeszcze zeszyt rysunkowy. Powtórzy zagadnienie jeden uczeń. Zapiszmy, ile zeszytów miał chłopczyk najpierw, ile kupił mu ojciec, ile miał wtedy razem. Uczniowie zapiszą na zeszytach 3 1=4.

Drugie zagadnienie:

Staś wysypał do skrzyneczki okruszki chleba dla ptaszków. Zaraz przyleciały 2 wróbelki a potem do nich przyleciały jeszcze 4 wróbelki i wszystkie razem zajadały smacznie. Uczeń powtórzy zagadnienie. Zapiszmy, ile wróbelków przyleciało najpierw? Ile potem? Ile wróbelków było razem? A teraz przeczytajmy to, co zapisaliśmy. (2 4=6.) Jeden uczeń pokazuje cyfry, reszta chóralnie: Przyleciały 2 wróbelki, a potem jeszcze 4, było razem 6 wróbelków. Następuje najważniejszy moment lekcji, a mianowicie wyczucie przez dzieci braku znaku +, aby takowe lepiej wywołać, należy chwili tej nie przeciągać, ale polecić dzieciom mówić wyżej przytoczone zdanie, a nauczyciel sam już będzie wskazywał cyfry i znak = napisane na tablicy, zaś w chwili wymawiania słów „i jeszcze“ wskazuje puste miejsce między 2 a 4. Po takiem odczytaniu zapytuje nauczyciel: „Ile wróbelków przyleciało najpierw? Pokaż, gdzie to zapisaliśmy. Ile wróbelków przyleciało potem? Pokaż, gdzie to zapisaliśmy. Ile było razem? Pokaż, gdzie zapisaliśmy „było razem.“ Wreszcie pyta nauczyciel, czy to, co dzieci wypowiadały, jest zapisane. Celem przypomnienia każe jeszcze raz przeczytać.

Dzieci powinny powiedzieć, że nie zapisaliśmy znaku na słowa „i jeszcze“; gdyby to nie nastąpiło, musi zapytać, czy słowa „i jeszcze“ są w zapisie zaznaczone. Ten drugi sposób jest mniej pożądany. Nauczyciel powie wtedy, że do zaznaczenia słów „i jeszcze“ używamy znaku + i znak ten, o ile znajduje się między cyframi, oznacza, że liczby te mają być dodane.

Przeczytajmy jeszcze raz powiastkę z tablicy. Przeczytajmy tylko same cyfry (dwa i jeszcze cztery jest razem sześć). Teraz nastąpią ćwiczenia w użyciu znaku +. Nauczyciel poda kilka zagadnień, które dzieci w sposób wyżej podany zapiszą.

JAK NALEŻY POSTĘPOWAĆ PRZY WYDAWANIU KSIĄŻEK Z BIBLJOTEKI UCZNIOWSKIEJ?

Chcąc dobrze pokierować czytelnictwem wśród młodzieży w szkole powszechnej — trzeba wpierw dobrze znać literaturę dziecięcą, zgromadzoną w szafie szkolnej.

Dla łatwiejszej orjentacji, powinien sobie każdy nauczyciel-bibljotekarz sporządzić zeszyt, zawierający spis książek. Obok tytułów, pomieściłbym krótką myśl przewodnią danej książki, oraz ocenę indywidualną, która wskazywałaby, dla którego wieku jest ona odpowiednia, czy więcej nadaje się dla chłopców, czy też dla dziewcząt itp. uwagi.

Znajomość literatury dziecięcej jest nieodzowna przy sprawdzaniu przeczytanej książki przez dziecko. Przecież nierzadka jest okazja w nauczaniu, gdzie nauczyciel będzie się mógł powołać na książeczkę z bibljoteki uczniowskiej, wskazując dziatwie materjał do uzupełnienia i pogłębienia wiadomości, podanych na lekcji.

To co wyżej powiedziałem, powinno być jakoby przygotowaniem bibljotekarza do jego dalszych czynności. Przy wypożyczaniu uważam na książkę, którą dziecko oddaje, a mianowicie: w jakim jest stanie, czy nie podarta lub poplamiona, czy jest owinięta w czysty papier. Jeżeli są takie usterki pod tym względem, udzielam odpowiednich wyjaśnień co do obchodzenia się z książką, a dziecko bardzo niszczycielskie traci prawo korzystania z bibljoteki na pewien okres czasu. Zdarzyło się, że dziecko przyszło z płaczem i przyrzeczeniami, prosząc o możność korzystania z bibljoteki. Za najodpowiedniejszy termin do wydawania książek uważam każdy dzień nauki szkolnej. Wtenczas można dokładnie sprawdzić sposób przeczytania książki przez dziecko, mając do czynienia z mniejszą liczbą dzieci, a powtóre dziecko, które już książkę przeczytało, nie ma możności do lenistwa, bo nie potrzebuje czekać dnia, w którym znów będzie mogło otrzymać książkę. Ten sposób jest bardzo korzystny zimą, a tem korzystniejszy dla dziecka wiejskiego w przeciwstawieniu do letniej pory. Równocześnie wytwarza się serdeczny stosunek między domem a szkołą, bo dziecko czyta głośno całej rodzinie książkę, przyniesioną ze szkoły. Uwagi moje dotyczą tylko szkoły wiejskiej i to jednoklasowej.

Dziekanowice. Robakowski.

UWAGI DYSKUSYJNE.

Lekcja: „Odmiana rzeczownika przez przypadki".

Uwagi początkowe o nauczaniu gramatyki cechuje znajomość przedmiotu. Takie np. wskazanie jak: „najpierw muszą dzieci umieć rozpoznawać przypadki w czytankach a potem dopiero inne rzeczowniki przypadkować" — przydać się może niejednemu nauczycielowi, który zużywa drogi czas w nauce języka polskiego na mechaniczną odmianę oderwanych od całości myślowej rzeczowników. Szczęśliwy jest także pomysł wyszukania wyrazu, który posiada rzeczywiście siedm różnych postaci. Gorzej przedstawia się rzecz z samą czytanką. Kol. Szl. wprowadza rzeczownik *Ludka* nie kolejno według przypadków, lecz różnie, np. 6 przypadek przed 4 i 5 — tak samo też wypisuje na tablicy, by dopiero później prawidłowo uszeregować. Uważam, iż ten pomysł chybia celu. Czyż nie lepiej dać odrazu prawidłowy szereg postaci rzeczownika? To nie sprawiałoby wielkich trudności w układzie czytanki, a metodyczna strona wieleby na tem zyskała, gdyż uniknęłoby się w ten sposób podawania błędu (bo za taki uważam podanie 6 przypadku przed 4 i 5), który trzeba następnie prostować.

Dalsze zastrzeżenia miałbym co do łączenia pytań poszczególnych przypadków. Doprowadza to do owego bezmyślnego zmechanizowania, które było cechą dawnej nauki gramatyki, a którego pragniemy w dzisiejszej nauce za wszelką cenę uniknąć. Nie możemy przecież o rzeczownik osobowy pytać: „kto? lub co?" — bo niezgodne to z duchem języka. Nawiasem dodaję, iż w ten właśnie sposób uczono mnie przypadkowania; wskutek czego nie umiem inaczej pytać, jak tylko: kto — co? kogo — czego? itd. Jestem jednak zdecydowanym przeciwnikiem takiego paczenia poczucia językowego. Dziwolągiem językowym jest przecież pytanie o różę: kto — co? Nauczmy dzieci pytać poprawnie, więc o osobowe „kto?", o nieosobowe „co?".

Kol. Szl. mówi dalej, iż należy „równocześnie podać nazwy przypadków, oczywiście z objaśnieniami". Szkoda, że kolega nie podał sposobu metodycznego wyjaśnienia nazw przypadków. Mnie wydaje się, że owo wyjaśnienie byłoby zbyt trudnem zadaniem dla nauczyciela, gdyż nazwy przypadków niezawsze określają trafnie formy odmiany. Zresztą może Kol. Szl. posiada łatwy sposób — chętnie zaznajomilibyśmy się z nim. Prosimy o lekcję na ten temat!

Ogólnie można powiedzieć, że lekcja opracowana jest systematycznie, że Kol. Szl. przemyślał temat, o czem świadczyć może choćby np. wielka (czy nie zbyt wielka?) ilość nagromadzonych pytań. Możnaby jednak mieć do autora pretensje, dlaczego nie określił bliżej, na który oddział przeznacza lekcję. Chyba nie na trzeci, bo wtedy całość byłaby zbyt skomplikowana, za dużo np. owych pytań. Jeśli zaś na IV czy V oddział — to pocóż owe naprowadzania na pytania itd., jeśli z tem zapoznały się dzieci już w oddziale III? Być może, iż Kol. Szl. chodziło o całość pokrewnego materjału w szkole powszechnej.

Zresztą czy takie „łapanie trzech srok za jednym zamachem" jest wskazane w lekcjach metodycznych, gdzie przecież sposoby metodyczne óżniczkują się w zależności od klas? Wyjaśni nam to zapewne najlepiej sam autor w odpowiedzi na powyższe uwagi.

Tuchola. Miros.

OCENY KSIĄŻEK.

Dr. Czesław Frankiewicz: *Historja Pomorza w zarysie.* Nakładem i czcionkami Pomorskiej Drukarni Rolniczej S. A. w Toruniu, ul. Bydgoska 56, 1927. Str. 318, zł 6,00.

Oddawna dający się odczuć brak podręcznej historji Pomorza wypełnia świeżo wydana praca dyrektora gimnazjum chełmińskiego, d-ra Czesława Frankiewicza, który na podstawie dotychczas istniejącej literatury naukowej, tak polskiej jak i niemieckiej, opracował pierwszy syntetyczny zarys dziejów tej ważnej części naszego kraju, przeznaczony przedewszystkiem dla szerszych kół inteligencji naszej oraz dojrzalszej młodzieży. Autor podaje na wstępie obszerny spis literatury, z której korzystał przy pisaniu swej historji. Pracę swą dzieli na pięć okresów, omawiając w nich okres średniowiecznej niezawisłości Pomorza, czasy krzyżackiej niewoli, dzieje Prus Królewskich, okres porozbiorowy niewoli pruskiej i kończy przedstawieniem współczesnych stosunków, wytworzonych powrotem odwiecznej naszej dzielnicy do Macierzy. — W każdym okresie omawia osobno sprawy wewnętrzne, uwzględniając również historję ustroju, kultury, najważniejsze szczegóły z zakresu historji, piśmiennictwa itp.

Podkreślić należy, że autor opiera historję na szerszem tle dziejów i polityki całej Rzeczypospolitej. Szereg trudności trzeba było pokonać wobec braku monograficznych opracowań wielu różnych zagadnień pomorskich, zwłaszcza z wieku XIX-go, wobec czego było niemożliwe nieraz potraktować wyczerpująco niejeden szczegół, dotychczas naukowo niezbadany. Autor ma niewątpliwą zasługę, iż daje czytelnikom, zwłaszcza nie znającym przeszłości tak doniosłej dla Polski dzielnicy, książkę, której wielką potrzebę powszechnie odczuwano. Powinna się ona znaleźć w rękach każdego, komu nie są obojętne losy Pomorza. *br.*

WYCINKI.

Dzieci sowieckie o kinematografie.

Jeden z współpracowników moskiewskiej „Prawdy“ zamieścił w tych dniach na łamach tego pisma wyniki ciekawej ankiety, przeprowadzonej wśród rosyjskiej dziatwy szkolnej, a dotyczącej stosunku sowieckiej młodzieży szkolnej do kinematografów.

„Bez kina nie mógłbym żyć“, — oświadcza w ankiecie pewien miłośnik ekranu. „Chodzę do kinematografu, bo cóż mam robić innego? Jakież to nasze życie? Nudne i ciężkie“, pisze znów jedna z dziewczynek.

Z ankiety dowiadujemy się, że tylko 15 % dzieci otrzymuje pieniądze na bilety do kina bezpośrednio od rodziców. Większość dzieci „zaciąga pożyczki“ u sąsiadów, lub też otrzymuje pieniądze na kino od starszych braci i sióstr. Niektórzy młodociani miłośnicy kina nie kupują w szkole śniadania, by w ten sposób zaoszczędzić sobie na kinematograf. A 8 % z pośród dzieci, które wzięły udział w ankiecie, z dumą oświadczyło, że chodzą do kinematografu „zadarmo“.

Prawie wszystkie dzieci dają pierwszeństwo filmom zagranicznym przed filmami sowieckiemi. Motywują to tem, że w filmach zagranicznych „pokazują inne życie", „tam radują się ludzie bogaci", „u nas pokazują rzeczy nudne", „swoje znamy tak i tak". *Kurjer Wileński.*

Egoizm w wychowaniu.

Trudne powojenne warunki życiowe w całej Europie wywołały pewne pobłażanie dla objawów egoizmu. Zaznaczało się to również w wychowaniu szkolnem. Nie brak było nawet pedagogów, którzy pouczali młodzież, że wobec ciężkich obecnych stosunków należy mieć twarde i bezwzględne łokcie, aby się na powierzchni życia utrzymać. Wyniki tych egoistycznych rad okazały się w wielu wypadkach bardzo ujemne. Ciekawe rozważania na ten temat podaje „Die Umschau, Wochenschrift über die Fortschritte in Wissenschaft und Technik." Wypowiada się tu cały szereg uczonych jak dr. Bonne, prof. Kühnel i prof. Meyer.

Z dyskusji tej wynika, że młodzież, chowana w duchu egoistycznym, objawia większą skłonność do przestępczości i z punktu widzenia państwowego przedstawia element mało wartościowy. Od zapatrywań egoistycznych i egocentrycznych łatwe jest przejście do czynów aspołecznych. Dlatego wskazane jest zwalczanie egoizmu w wychowaniu szkolnem; natomiast należy od egoizmu odróżnić ambicję, która jest konieczna jako jeden z najważniejszych czynników rozwoju. Więc oczywiście nie może być czemś ujemnem wysiłek ucznia w dążeniu do odznaczenia się, ale nauczyciel winien też zalecać tym więcej uzdolnionym pomoc dla słabszych uczniów. Prof. Kühnel idzie przytem bardzo daleko, bo zaleca pewną pobłażliwość nawet przy podpowiadaniu czy odpisywaniu zadań. Prof. Kühnel ma wogóle dość odrębne poglądy pedagogiczne, bo zdaniem jego nie można karać pracą, skoro się uczy o radości pracy, nie można karać za zbytnią śmiałość, skoro się sławi odwagę przekonań itd.

Zasadniczo jednak wszyscy są zgodni w tem, że młodzież należy chować w atmosferze idealizmu i altruizmu i przez to przygotować do ofiarnej służby narodowej. *Słowo Polskie.*

Źle Stańczyk powiedział, że w Polsce jest najwięcej doktorów — w Polsce jest najwięcej polityków. Każdy przeciętny Polak — to Talleyrand, drugi Metternich, drugi Bismarck. Nie brał nigdy udziału w życiu politycznem, nie zna historji, nie przechodził żadnej szkoły, nie robił żadnych studjów. — Nic to — on jest z Bożej łaski. On ma z natury taką trociczkę w mózgu, o której myśli, że byle ją zapalić, to wszystkie bąki i komary, wypijające naszą krew, zdurzeją tak, że przestaną nas ćwiczyć. I każdy jest przekonany, że on jeden widzi jasno, że on jeden ma wyłączny środek i że jego dyplomacja powiatowa, miejscowa, krajowa, czy jak tam wreszcie — to panaceum.

Henryk Sienkiewicz.

NASZE ECHA.

ODPOWIEDZI.

Jak podnoszę poziom estetyczny u dzieci?

W pierwszej mierze staram się, by wewnętrzne urządzenie szkoły miało wygląd estetyczny. A więc stół, ławki, tablica, mapy i rozwieszone na ścianach obrazy, by były w ładzie i porządku i czyste. Ściany dobrze wybielone, często odkurzane, sprzęty zmywane, podłoga czysta, zapuszczana oliwą pyłochłonną. Celem dopilnowania czystości w budynku szkolnym wyznaczam co tygodnia dwu innych t. zw. dyżurnych. Jeden dba o ład i porządek w klasie, drugi pilnuje wychodzących i przychodzących, by nie naniešli kurzu, błota lub śniegu. Dyżurni chętnie te czynności spełniają i niewidocznie prawie przywykają do danych czynności.

Staram się też, by tak obrazy treści religijnej jak i różne reprodukcje obrazów do nauki poglądu były reprodukcjami dobremi, pięknemi.

Pilne zwracanie uwagi na porządek w książkach, zeszytach, ubraniu uczniów, na czystość ciała, uczesanie włosów itp. podnoszą bardzo poziom estetyczny u dzieci. To byłyby środki zewnętrzne, prócz których są jeszcze wewnętrzne, leżące w samej nauce i metodzie nauczania.

Starać się przy nauce o jak najlepszą możliwie formę wyjaśniającą i o ciągłe zwracanie uwagi na estetyczne pierwiastki zawarte w przedmiotach nauki.

Przy języku polskim, nie zatracić estetycznego pierwiastka, spoczywającego w czytaniu i deklamacji, jak należyte akcentowanie wyrazów i zdań, modulacja głosu itp. Wszystkie choćby najdrobniejsze usterki poprawiać, tak by i wymowa była czysta. wyraźna i w należytym tonie wypowiedziana. Dla wzoru trzeba często samemu czytać.

Przy nauce historji i geografji, przez barwne i żywe opowiadanie, przez kreślenie obrazów, lub przez odczytywanie danych momentów i dziejów, nadarza się wiele sposobności wykorzystania i wydobycia uczuć estetycznych. Młodzież przyzwyczaja się zwolna, stopniowo, ale wytrwale w porządne — logiczne zdawanie i wiązanie faktów. Przy nauce przyrody, dopomagać do poznawania piękna w naturze, przedstawiając we wszystkiem panowanie harmonji, począwszy od kwiatka polnego i zielonej trawki aż do człowieka. Podczas wycieczek zwracać uwagę na to wszystko co piękne i co nas tą pięknością zachwyca.

Nauka rysunków, kształcąc oko, wyrabia poznanie pięknych form i poczucie perspektywy, uczy oceniać przedmioty oraz odróżniać brzydotę od piękna.

Śpiew, kształcąc słuch, daje dzieciom zrozumienie form muzycznych, potężnie wpływa na uczucia człowieka, uszlachetnia go i podnosi estetycznie.

Gimnastyka, przyzwyczaja i uczy dziecko do układnych ruchów, nadając im pewną formę i wdzięk, dając poznawać piękność linij.

Nie wspominam już o nauce robót ręcznych i robót kobiecych. Tu tyle nasuwa się kombinacyj w podnoszeniu uczuć estetycznych!

Ale wszelki trud nauczyciela w sprawie estetycznego podnoszenia poziomu u dziatwy będzie daremny, jeśli sam będzie zaprzeczeniem głoszonych form estetycznych. Tylko estetycznie wyrobiony nauczyciel podniesie

estetycznie dziatwę. Musi się więc ubierać czysto i starannie, powiedziałbym odświętnie nawet, unikać rubaszności w ruchach i słowach, unikać wszelkich dawnych tak często różnych przezwisk itp. Unikać musi wszelkich uniesień lub podniesienia tonu mowy. Niech złość, smutek, zbytnią radość, żal, troski itp. zostawi przed drzwiami izby szkolnej, gdyż dzieci, patrząc na wychowawcę codziennie w klasie przez kilka godzin, przejmą się łatwo jego przykładami.

Jabłonów. Witold Steliga.

ODPOWIEDZI INFORMACYJNE.

P. Kol. W. W. w G. Sprawa: Żona przeniesiona została z dniem 1 VIII 27 r. w charakterze tymczasowej nauczycielki na II posadę dwuklasowej szkoły w S. Mieszkanie służbowe dla tej posady, składające się z 4 pokoi i kuchni, zajęte było w tym czasie za zgodą Rady Szkolnej Miejscowej przez miejscowego proboszcza z powodu renowacji plebanji, co miało trwać do jesieni z. r. Tymczasem z powodu wynikłego sporu na tle przekroczenia kompetencji przez proboszcza, między radą parafjalną a odnośnym patronem kościelnym sprawa odbudowy plebanji stanęła na martwym punkcie. Toczy się przewlekły proces, skutkiem czego wspomniane wyżej mieszkanie, zajęte będzie prawdopodobnie przez proboszcza przez długi jeszcze czas. Meble żony umieściłem częściowo w mojem mieszkaniu, częściowo na strychu, żona sama dochodzi 3 km do miejsca urzędowania.

Pytania: 1. Czy żona ma prawo do pobierania komornego za wyżej wspomniane mieszkanie?

2. O ile tak, kto jest zobowiązany płacić odszkodowanie, użytkownik mieszkania lub też Rada Szkolna Miejscowa?

3. Jak należy postąpić, jeśli R. Sz. M. od ewtl. na niej ciążącego obowiązku się uchyli?

4. W jakiej wysokości możnaby komorne obliczyć?

Odpowiedź: Według art. 1 ustawy z dnia 17 lutego 1922 r. o budowie publicznych szkół powszechnych (Dz. U. R. P. Nr. 18, poz. 144) ma nauczyciel publicznej szkoły powszechnej bezwzględne prawo domagania się od gminy dostarczenia mu odpowiedniego pomieszczenia. Gdy więc mieszkanie służbowe jest zajęte przez prywatnego lokatora, R. Sz. M. powinna go usunąć i przydzielić mieszkanie służbowe nauczycielowi. Gdy to jednak nie jest możliwe, winna Rada Szkolna Miejscowa przydzielić mu innego odpowiedniego mieszkania w gminie lub też płacić mu odpowiedniego odszkodowania w wysokości conajmniej płaconego przez nauczyciela komornego. W konkretnym wypadku:

1) Nie ma żona prawa do pobierania komornego za wydzierżawione mieszkanie, gdyż nie ma stosunku prawnego pomiędzy żoną a lokatorem, lecz istnieje stosunek prawny pomiędzy gminą a lokatorem.

2) Natomiast ma żona prawo domagania się od Rady Szkolnej Miejscowej odszkodowania za to mieszkanie.

3) W razie uporu ze strony Rady Szkolnej Miejscowej można na koszt gminy wydzierżawić mieszkanie w gminie. O zamiarze tym należy uprzednio powiadomić R. Sz. M. w terminie conajmniej czternastodniowym.

4) Komorne obliczyć można według warunków istniejących w danej gminie lub na podstawie ustawy o ochronie lokatorów. bł.

P. Kol. S. w Z. Pytanie. Dnia 5 XI 1927 r. otrzymałem z Rady Szkolnej Powiatowej w Podhajcach pismo następującej treści: „Doszło do wiadomości R. S. P., że Pan używa 4 morgi gruntu ornego t. j. 2 morgi, przeznaczone dla kierownika szkoły i 2 morgi, przeznaczone dla drugiej siły nauczycielskiej. Rada Szkolna Powiatowa poleca Panu, aby dwie morgi gruntu, przeznaczone dla drugiej siły nauczycielskiej, oddał zaraz do dyspozycji p. przewodniczącemu R. S. M.".

Pismo z poleceniem odebrania gruntu wysłała R. S. P. przewodniczącemu, który polecenie to natychmiast wykonał.

Proszę o łaskawe informacje w tej sprawie.

Dla orjentacji podaję następujące szczegóły:

1. Grunt (4 morgi) używam od roku 1921.

2. Nikt tego gruntu nie przeznaczał po 2 morgi dla kierownika szkoły i drugiej siły nauczycielskiej.

3. Grunt ten (4 morgi) przeznaczyło dla szkoły towarzystwo parcelacyjne „Zemla" we Lwowie, przy przeprowadzaniu parcelacji tutejszego obszaru dworskiego w roku 1921, a należytość ściągnęło od kupujących.

4. W latach 1923/24 i 1924/25 oddawałem dobrowolnie połowę zbioru drugiej sile nauczycielskiej.

5. W roku 1925/26 zredukowano drugą siłę nauczycielską; do dnia dzisiejszego uczę sam i korzystałem z gruntu (4 morgi).

Odpowiedź. W myśl art. 17 ustawy z dnia 17 lutego 1922 r o zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół powszechnych, rozstrzyga Rada Szkolna Powiatowa ostatecznie w sprawie sporów, dotyczących roli nauczycielskiej. Używanie gruntu od roku 1921 nie uzasadnia prawa do roli szkolnej, gdyż w myśl pisma Ministerstwa W. R. i O. P. z dnia 10 kwietnia 1925 r. Nr. 9424/I 24 ma kierownik szkoły prawo do roli szkolnej w wypadkach, w których zapadł wyraźny akt władzy, oddający w użytkowanie kierownikowi szkoły pewnej przestrzeni gruntu. Jeżeli takiego aktu nie było (z zapytania tego nie wynika) i kierownik tylko siłą faktu korzysta z gruntu, to Rada Szkolna Miejscowa (ostatecznie zaś Rada Szkolna Powiatowa) ma prawo powziąć uchwałę wyłączenia z całego kompleksu dwóch morgów dla kierownika a dochody z reszty przeznaczać na potrzeby rzeczowe szkoły. Za taką uchwałę uważać należy pismo Rady Szkolnej Powiatowej z 5 listopada 1927. Aczkolwiek można uchwałę Rady Szkolnej Powiatowej zaskarżyć w Najwyższym Trybunale Administracyjnym, to jednak w konkretnym wypadku możność ta odpada, gdyż uchwała stała się niezaskarżalną po dwóch miesiącach po otrzymaniu decyzji, (a więc pomiędzy 5 a 10 stycznia). Postępowanie Rady Szkolnej Powiatowej byłoby niewłaściwe, gdyby rolę było można uważać za „fundację na rzecz nauczyciela", co według brzmienia pisma niema miejsca. W konkluzji dochodzimy do wniosku, że Rada Szkolna Powiatowa postąpiła prawnie, oraz że uchwała jest prawomocna. W drodze administracyjnej sprawy uregułować nie można. (bł.)

RÓŻNE WIADOMOŚCI.

PAŃSTWOWE WYŻSZE KURSY NAUCZYCIELSKIE. W roku szkolnym 1928/29 czynne będą na Państwowych Wyższych Kursach Nauczycielskich następujące grupy:

a) humanistyczne w Toruniu, Warszawie, Wilnie (język polski i historja) oraz w Krakowie (język polski, język niemiecki);

b) geograficzno-przyrodnicze w Lwowie, Warszawie i w Cieszynie;

c) fizyko-matematyczne w Lublinie, Poznaniu i Warszawie;

d) robót ręcznych i rysunków w Warszawie i Mysłowicach;

e) śpiewu i wychowania fizycznego w Poznaniu.

Oprócz urlopów płatnych przewiduje się dla uczestników urlopy bezpłatne i płatne za zwrotem kosztów zastępstwa. Termin wnoszenia podań upływa z dniem 15 marca rb.

ZA WZOROWE ZORGANIZOWANIE PRACOWNI PRZYRODNICZEJ. Pan Prezydent Rzeczypospolitej rozporządzeniem z dnia 11 stycznia rb. nadał Złoty Krzyż Zasługi p. Aleksandrowi Dmochowskiemu, nauczycielowi i kierownikowi Szkolnej Pracowni Przyrodniczej w Wilnie za zorganizowanie jej i wzorowe prowadzenie. Zaznaczyć należy, iż pracownię tę zwiedził Pan Prezydent osobiście podczas swego pobytu w Wilnie w lipcu r. ub.

(W poprzednim roczniku umieściliśmy obszerne sprawozdanie Szkolnej Pracowni za pierwsze pięciolecie istnienia (1921—1926) w N-rach 8, 9 i 11. —Red.)

CZYTELNICTWO POLSKIE W SWIETLE CYFR. Według „Wiadomości Statystycznych“ Polska liczyła w roku 1925 ogółem 451 bibljotek, w tem 94 państwowych, 41 samorządowych, 168 towarzystw naukowych, 132 duchownych i 16 prywatnych.

W tej liczbie ogólnej partycypuje miasto Kraków pod względem liczby bibljotek cyfrą 45, w tem państwowych 6, samorządowych 4, towarzystw naukowych 14, duchownych 20 i 1 prywatna. Co do liczby tomów stwierdzić należy, że ogółem w bibljotekach polskich zarejestrowano 7.968.800 sztuk, z tego najwięcej, bo 3.300 700 przypada na bibljoteki państwowe, 2.214.000 na towarzystwa naukowe, 907.600 duchowne, 794.200 samorządowe i 751.900 prywatne. W bibljotekach m. Krakowa zanotowano ogółem 1.137.100 tomów, przyczem najwięcej bo 505.200 tomów liczą bibljoteki państwowe, dalej 208.600 bibljoteki towarzystw naukowych 158.000 samorządowe, 150.000 prywatne i 115.000 duchowne.

Ciekawy jest podział liczby bibljotek według specjalności. Najwięcej jest w Polsce bibljotek teologicznych, bo 117 z 643.300 tomami, dalej ogólnonaukowych 71 z 4.464.700 tomami, humanistycznych 69 i 1.393.300 tomów, nauk stosowanych 61 bibljotek i 566.000 tomów, medycznych 30 bibljotek i 262.300 tomów, matematyczno-przyrodniczych 22 i 99.200 tomów, bibljotek sztuk pięknych jest również 22, ale z 215.700 tomami.

Zaznaczyć wreszcie należy, że pod względem liczby bibljotek i tomów na pierwszem miejscu znajdują się województwa centralne — (215 i 3.103.000), dalej

południowe (144 i 2.785.000) zachodnie (62 i 1.314.000), wschodnie (24 i 724.000), śląskie (6 i 41.000).

PRZYROST LUDNOŚCI A ŚMIERTELNOŚĆ. W dziedzinie przyrostu ludności Polska zajęła miejsce przodujące śród państw Europy Zachodniej.

Na 1000 Polaków przypadają 32 urodzenia rocznie; na 1000 Węgrów — 26, na 1000 Niemców — tylko 19. Tysiąc ludności holenderskiej wydaje na świat 24 dzieci, tysiąc francuskiej — 18, tysiąc angielskiej — 17 dzieci.

Niestety znaczna jest u nas także śmiertelność. Ciężkie warunki gospodarcze, bezrobocie, głód mieszkaniowy, obniżenie stanu zdrowotnego wskutek wojny światowej tworzą niesprzyjające dla długowieczności warunki.

Na 1000 mieszkańców umiera u nas blisko 18 osób. Jest to dwa razy więcej, niż w Holandji. We Francji umiera 17, na Węgrzech — 16 osób.

Ale mimo tak wysokiej śmiertelności ogólny przyrost ludności pozostaje w Polsce największy, wynosi bowiem — po potrąceniu zgonów — 14 osób na każdy tysiąc mieszkańców. Wszędzie indziej przyrost jest mniejszy i wynosi — na Węgrzech 10, w Niemczech — 7,5, w Anglji 6, a we Francji — 1,5.

WYKŁADY PEDAGOGICZNE PRZEZ RADJO. Komisja wykładów pedagogicznych przez radjo, działająca z upoważnienia władz szkolnych, organizuje w marcu r. b. ze stacji nadawczej warszawskiej następujące wykłady:

W czwartek 1 marca o godz. 12: inż. Tymoteusz Sawicki: Szanujmy zabytki. W sobotę 3 marca o godz. 16: dr. Janina Antoniewiczówna: Ogrody szkolne. W poniedziałek 5 marca o godz. 17.20: wiz. dr. Wacław Jezierski: Szkolny zakład geograficzny. W środę 7 marca o godz. 16: p. Julja Baranowska-Borowa: Umuzykalnienie przez szkołę ogólnokształcącą. W czwartek 8 marca o godz. 12: prof. Józef Czekalski: Życie w oazie. W sobotę 10 marca o godz. 16: dr. January Kołodziejczyk: Współczesne zagadnienia florystyczne a szkoła. W poniedziałek 12 marca o godz. 17.20: inż. Bolesław Krzywobłocki: Stan obecny i zadania szkół dokształcających zawodowych. W środę 14 marca o godz. 16: prof. dr. Stefan Baley: O dzieciach nadwrażliwych. W czwartek 15 marca o godz. 12: dr. Tadeusz Jaczewski: Przeloty ptaków. W sobotę 17 marca o godz. 16: dr. Kazimierz Odrzywolski: Pierwiastek społeczny w wychowaniu. W poniedziałek 19 marca o godz. 17.20: dr. Jan Żabiński: Rola rysunku przy nauczaniu przyrody i geografji. W środę 21 marca o godz. 16: dyr. Jan Raszka: Stan obecny i zadania szkół zawodowych zdobniczych. W czwartek 22 marca o godz. 12: dr. Władysław Szyszkowski: Rapperswilskie Muzeum Narodowe. W sobotę 24 marca o godz. 10: prof. dr. Ryszard Błędowski: Współczesne zagadnienia faunistyczne — a szkoła. W poniedziałek 26 marca o godz. 17.20: prof. dr. Franciszek Stafft: Ryby jako przedmiot geograficznych badań naukowych a szkoła. W środę 28 marca o godz. 16: dr. Eustachy Nowicki: Uniwersytety ludowe. W czwartek 29 marca o godz. 12: dr. Jerzy Kremsky: Jak się zaznacza wiosna w świecie motyli. W sobotę 31 marca o godz. 16: p. Janusz Mikotta: O szkolnictwie muzycznem.

NOWOŚCI WYDAWNICZE.

WIEK XVIII W „BIBLJOTECE NARODOWEJ.“

(Najnowsze wydawnictwa Bibljoteki Narodowej Krakowskiej Spółki Wydawniczej w Krakowie, ul. św. Filipa 25.)

Do najmniej znanych szerokiemu ogółowi polskiemu a do najciekawszych, najbardziej pociągających okresów naszej historji należy wiek XVIII, wiek najbrzemienniejszych wydarzeń, najjaskrawszych sprzeczności i najdonioślejszych przeobrażeń, zaczęty nieokiełzaną wolnością, skończony rozbiorami i niewolą. W pierwszej połowie wypełniony t. zw. epoką saską, konserwatyzmem, gnuśnością i ciemnotą umysłową, w drugiej — prądem oświecenia, ruchliwością i nowatorstwem, zaszczepianiem oświaty i prądów racjonalistycznych. Dzieje jego tworzą pokolenia kwietystyczne i anarchiczne, ale tragedja ojczyzny wychowuje nową rasę bohaterską, ofiarną i rycerską, której dzielność, męstwo i charakter rozsławi imię Polski po całej Europie.

Szereg najnowszych tomików Bibljoteki Narodowej poświęcony jest obrazowi polskiego wieku XVIII w najbardziej znamiennych objawach jego działań i myśli.

Najciemniejszy i najsmutniejszy okres upadku maluje tomik Nr. 110 p. t.

Czasy saskie. Wybór źródeł. Wstępem i objaśnieniami zaopatrzył Józef Feldman, docent Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Wstęp (stron XXXV), opracowany przez p. Feldmana, znanego z prac monograficznych o wojnie północnej, o polityce wschodniej Polski za Augusta II, o sprawie dysydenckiej, daje w szeregu rozdziałów pogląd ogólny na czasy saskie, omawia ich tło polityczne, ustrój państwowo-społeczny, umysłowość i obyczaje, zwrot w życiu kulturalnem, prądy reformatorskie, ludzi i poczynania, aby wprowadzić czytelnika w należyte zrozumienie źródeł, obejmujących 253 stronic ścisłego druku a zgrupowanych w rozdziały: Kościół i wiara, Obyczaje, Umysłowość, Pojęcia społeczno-kulturalne, Cudzoziemcy o Polsce, Początki oświecenia, Kierunek reformatorski.

W źródłach, wybranych przez p. Feldmana, przemawiają do czytelnika z swych dzieł, w najbardziej charakterystycznych i barwnych wyjątkach, m. i. księża Szymon Majchrowicz, Florjan Jaroszewicz, Benedykt Chmielowski *(Nowe Ateny)*, Gaudenty Pikulski, Mikołaj Juniewicz; z pamiętnikarzy — nieoceniony Marcin Matuszewicz, Wybicki, Adam Moszczeński, August Moszyński, król Stanisław Poniatowski (pominięto tylko Kitowicza, którego *Opis obyczajów i zwyczajów za panowania Augusta III* już ukazał się w Bibljotece Narodowej w opracowaniu M. Janika, jako Nr. 88); z publicystów — Szczuka, Karwicki, król Leszczyński, Jan St. Jabłonowski, Stefan Garczyński, Stanisław Konarski; z polityków czynnych — wojewoda Stanisław Poniatowski, Antoni Potocki, biskup Sierakowski; z obserwatorów cudzoziemskich — posłowie pruscy i rosyjscy, kupcy Haugwitz i Procop, podróżnik Schlemüller, badacze ustroju Rzplitej Coyer i de Castéra. Poznajemy przeróżne rodzaje literackie epoki, jak jej sztukę oratorską (wymowę polityczną, kościelną i szkolną), epistolografję, satyrę, poezję w najdziwaczniejszych osobliwościach, stykamy się z dokumentami — jak instrukcje królewskie na sejmiki, edykty w sprawach wyznaniowych, protokóły z procesów o czarodziejstwo itp. Ponad wszystkiem jednak góruje publicystyka, broszury, pamflety, pisma ulotne i poważne dzieła, pełne rozumu politycznego i zdrowej myśli reformatorskiej.

Z wyboru źródeł widzimy, iż czasy saskie nie zamknęły się całkowitym upadkiem myśli i charakterów, ale że pod ich koniec poczyna brać górę w opinji poczucie zła i konieczności dźwigania się zeń przy pomocy dobrze

rozważonych środków poprawy w zakresie i polityki i kultury umysłowej i życia gospodarczo-społecznego. Człowiekiem, w którym wciela się postęp w wszelkich dziedzinach, odrodzicielem współczesnych, jest wielki Stanisław Konarski, którego *Wybór pism politycznych* ukazał się jako Nr. 35 Bibljoteki Narodowej w opracowaniu prof. Wł. Konopczyńskiego.

Jeśli czasy saskie, nie z źródeł wprawdzie, ale przynajmniej z ogólnikowej charakterystyki, umieszczonej w podręcznikach szkolnych, znane były szerszej publiczności, to żadną miarą nie można tego powiedzieć o Konfederacji barskiej, której geneza, przebieg, rozmiary, wysiłki orężne, twórczość literacka i poetycka, działacze, stosunki wewnętrzne i zabiegi dyplomatyczne, a zwłaszcza dążenia w zakresie ustroju politycznego Rzplitej, w sposób wprost rewelacyjny odkryte i oświetlone zostały przez dwa następne wydawnictwa Bibljoteki Narodowej.

Źródłowy obraz dziejów konfederacji zawiera tomik Nr. 102 p. t.:

Konfederacja barska. Wybór tekstów. Wstępem i objaśnieniami zaopatrzył Władysław Konopczyński.

Prof. Konopczyński od lat gromadził źródła do wyczerpującej monografji o konfederacji barskiej. Kilkadziesiąt archiwów polskich i zagranicznych dostarczyło mu materjału do gruntownego i wszechstronnego zbadania tego ruchu. Tomik przezeń opracowany przynosi wybór najciekawszych z tych źródeł, z aktów i dokumentów, z korespondencji, pamiętników i pism publicystycznych. Na 75 ustępów, wypełniających 207 stronic druku, 60 ukazuje się po raz pierwszy. Przed oczyma czytelnika roztacza się historja zbrojnego i dyplomatycznego wysiłku szlachty opozycyjnej, rozpoczętego pod hasłem obrony złotej wolności przed rzekomemi zamysłami absolutystycznemi Stanisława Augusta, a zamykającego się po ciężkich przejściach i głębokiej ewolucji przekonaniem o potrzebie skupienia wszystkich sił narodu dla obrony niepodległości, podciętej pierwszym rozbiorem. Uwagę czytelnika przykuwają zarówno obrazy bohaterskich walk i zabiegów politycznych, jak intryg, powątpiewań i zdrad, rola poszczególnych wybitnych działaczy polskich, między innemi kobiet, w ruchu konfederackim, jako też obcych, pośród których szczególnie sensacyjne jest wyświetlenie szkodliwej działalności francuskiego instruktora Dumourieza. Wstęp prof. Konopczyńskiego, przedstawiający na XLVI stronicach przebieg wypadków i charakterystykę konfederacji, jest świetnem ujęciem syntetycznem całej konfederacji barskiej. Dodać wypada, że do zrozumienia ideologji konfederackiej przyczyniają się Jana Jakóba Rousseau, przyjaciela konfederatów, na ich życzenie opracowane *Uwagi nad rządem Polski* wydane w Bibljotece Narodowej (Serja II, Nr. 32), w tłumaczeniu Dra Macieja Starzewskiego z wyczerpującym wstępem i objaśnieniami.

Wydawnictwo źródłowe prof. Konopczyńskiego uzupełnia znakomicie inny z nowych tomików Bibljoteki Narodowej, mianowicie Nr. 108: p. t.:

Poezja barska. Zebrał, wstępem i objaśnieniami zaopatrzył Kazimierz Kolbuszewski, Prof. Uniwersytetu Wileńskiego.

Garść wierszy konfederackich, ogłoszonych w latach 1840-tych na emigracji, tych samych, które wywołały entuzjazm Mickiewicza i Słowackiego, zapewniła tej poezji pełne uznanie historyków literatury (Tarnowski, Chrzanowski) dla jej tonu patrjotyczno-religijnego. Nikt jednak dotąd nie podjął się trudu zebrania kompletu twórczości poetyckiej konfederatów, rozprószonej w różnych *Sylvach rerum* szlacheckich po wielu bibljotekach. Pracą wielu lat zebrał tę poezję prof. Kolbuszewski i ogłosił ją obecnie w całości, razem 137 utworów dłuższych i krótszych (stron 348), zgrupowanych w działach: 1) pieśni religijne, 2) wojenne, 3) wiersze patrjotyczne, 4) satyryczne, 5) królewskie. Pod względem i formy i treści utwory te są nader rozmaite. Pieśni, wiersze, epigramy, dialogi, nagrobki, satyry, ody. W jednych ton podniosły, namasz-

czony, uroczysty, w innych uszczypliwy, szorstki, obozowy, nawet prostacki. Obok stylu zaniedbanego, staroświeckiego, pojawiają się poematy na modłę klasycystyczną, spotykamy też imitacje poezji ludowej, gwarą, i to niezwykle udatną. W treści cała skala od ślepej nienawiści do króla, dworu, Czartoryskich i dysydentów, do głębokich i rozumnych wywodów politycznych. Mnóstwo ciekawych i pikantnych rysów obyczajowych przynoszą utwory satyryczne.

Zbiór poezji konfederackiej poprzedził wydawca wstępem (stron LII), w którym omawia poszczególne jej rodzaje na tle historycznem rozwoju poezji rycerskiej w Polsce, wskazując, że utwory barskie, o niezbyt wyrobionej formie, są co do ducha ogniwem wiążącem staropolską poezję rycerską XVI i XVII wieku z pieśnią Legjonów i wielką poezją niepodległościową XIX wieku.

Na tem miejscu wymienić należy pojawienie się jako Nr. 112 Bibljoteki Narodowej wybitnego pomnika prozy polskiej XIX wieku, ale tak świetnie ilustrującego czasy i ducha okresu konfederacji barskiej, że trzeba mu dać pierwszeństwo przed niejednem opracowaniem historycznem*). Są to

Henryka Rzewuskiego *Pamiątki Soplicy*. Z autografami wydał i opracował Zygmunt Szweykowski.

Zbiór tych przepysznych 25 gawęd, w których mamy galerję typów szlacheckich XVIII w., od księcia Panie Kochanku do drobnych zawadjaków i pieniaczy, i które świetnie malują nam ewolucję opinji szlacheckiej od opozycji konfederackiej do przygarnięcia się do boku światłego króla Stanisława Augusta, znany jest z wielu wydań. Dopiero jednak obecne wydanie przynosi nam *Pamiątki Soplicy* w autentycznej formie, jaką im nadał Rzewuski i w jakiej zachwycał się niemi Adam Mickiewicz w Rzymie w 1830 r., zachęcając autora do wydania ich drukiem.

Wszystkie wydania poprzednie uległy bardzo głębokim zmianom, gdyż sporządzone były przez wydawców, którym oddał je Rzewuski, nie interesując się wcale losami rękopisu czy też godząc się na wszelkie zmiany, jakie w nich poczynili, zaczynając od I-go wydania w Paryżu 1839 r., w którem i język i styl autora został całkowicie przekształcony (prawdopodobnie przez Ropelewskiego). Prof. Szweykowski, gruntowny znawca twórczości Rzewuskiego, wziął za podstawę obecnego wydania autograf Rzewuskiego, przechowany w bibljotece Zakładu Narodowego im. Ossolińskich we Lwowie, przywracając prawdziwy, gawędziarski styl *Pamiątek*. Aby pokazać, jak zacierany on był przez wydawców, podamy jeden ustęp, gdzie ks. Karol Radziwiłł opowiada swoją rozmowę z Chrystusem, w której żalił się na swego wroga, biskupa Massalskiego:

Wydanie paryskie	*Wydanie Bibljoteki Narodowej*
Ja mu na to, padłszy krzyżem o ziemię: „Panie! a jak powrócę na Litwę, kiedy mnie twój biskup prześladuje?“ A on mnie: „To nie mój biskup, to hultaj, ale on naprzeciw ciebie nic nie dokaże.	
Wracaj Radziwille na Litwę, a niech mnie .... jeżeli ty nie będziesz Radziwiłłem po dawnemu, a on jak był .... tak i będzie ....“	Wracaj Radziwille na Litwę, a niech mnie djabli, jeżeli ty nie będziesz Radziwiłłem po dawnemu, a on jak był kpem, tak i będzie kpem ....“

Jak każdy tomik Bibljoteki Narodowej, tak samo *Pamiątki Soplicy* poprzedził wydawca szczegółowym wstępem (stron LV), w którym omówił genezę

*) Z utworów powieściowych XIX wieku, które przyczyniają się do pogłębienia naszej znajomości XVIII wieku dzięki temu, że ich autorowie korzystali z świeżej i żywej tradycji, ukazał się w *Bibljotece Narodowej* jako Nr. 99 pełen wdzięku obrazek czasów saskich Klementyny z Tańskich Hofmanowej *Listy Elżbiety Rzeczyckiej* w opracowaniu p. Idy Kotowej, jako Nr. 61 w opracowaniu ś. p. prof. Konstantego Wojciechowskiego *Listopad*, pierwszorzędny romans Henryka Rzewuskiego z dziejów konfederacji barskiej, zabarwiony jednakże tendencją, której Rzewuski w latach wcześniejszych, gdy pisał *Pamiątki Soplicy*, jeszcze nie objawiał.

Pamiątek, ich magnatów i świat szlachecki, głównego bohatera, technikę autora, kompozycję opowiadań i szczegółów, styl i humor *Pamiątek*, wreszcie przedstawił wpływ ich na rozrost kierunku realistyczno-gawędziarskiego w naszej literaturze, oraz dzieje dotychczasowych wydań i konieczność oparcia wydania krytycznego na autografie autora. Tomik kończy się szczegółowym wykazem osób i miejscowości, wspomnianych w *Pamiątkach* (str. 382—399).

Z literatury pięknej czasów stanisławowskich Bibljoteka Narodowa przyniosła już wybory poezyj St. Trembeckiego (Nr. 80) i Fr. Karpińskiego (Nr. 89) w opracowaniu p. Władysława Jankowskiego, oraz Ign. Krasickiego *Mikołaja Doświadczyńskiego przypadki* (Nr. 41) w opracowaniu prof. Bronisława Gubrynowicza. Obecnie dział ten powiększył się o naczelne dzieło prozy ówczesnej, wydane jako Nr. 101:

Ignacego Krasickiego *Pan Podstoli*. Opracował Juljan Krzyżanowski.

Juljan Krzyżanowski, docent Uniw. Jag., wykładający obecnie literaturę polską w Londynie, znawca powieści polskiej, dokonał po raz pierwszy krytycznego wydania arcydzieła Krasickiego, część I i II oparszły na wydaniu z r. 1784, część III na kopji rękopiśmiennej zachowanej w bibljotece Uniwersytetu Warszawskiego. Obszerny wstęp (str. LXII) przynosi wyczerpującą monografję o *Panu Podstolim* na tle rozwoju romansu moralistycznego na Zachodzie i poprzedzającej pracy publicystycznej Krasickiego, rozświetla genezę, kompozycję i artystyczne cechy powieści i rozbiera dążności społeczne, kulturalne i obyczajowe *Pana Podstolego*, za którego pierwowzór żywy uważa wydawca szwagra Krasickiego, Antoniego Starzeńskiego.

Publicystykę reformatorską, która przygotowała umysły do Konstytucji 3 maja, reprezentują w Bibljotece Narodowej dwa dzieła St. Staszica: *Uwagi nad życiem Jana Zamoyskiego* (Nr. 90) i *Przestrogi dla Polski* (Nr. 98), wydane krytycznie i opracowane przez prof. Stefana Czarnowskiego, oraz J. U. Niemcewicza komedja *Powrót posła*, wydana przez prof. St. Kota. Do gruntowniejszego poznania prądów i ludzi, którym naród zawdzięczał swe odrodzenie moralne i umysłowe pod koniec wieku XVIII, — przybywa teraz w Bibljotece Narodowej pierwszorzędne źródło jako Nr. 106:

Józef Wybicki, *Życie moje*. Z rękopisu wydał i objaśnił A. M. Skałkowski.

Pamiętniki Wybickiego są lekturą przykuwającą czytelnika. Wybicki bowiem był jedyną wybitną osobistością polityczną w Polsce, w której łączyły się wszystkie wysiłki niepodległościowe od konfederacji barskiej aż po czasy Królestwa Kongresowego. Od chwili, gdy jako 21-letni poseł protestował na sejmie 1768 r. przeciw gwałtom rosyjskim a uciekłszy na Spisz został konsyljarzem konfederacji, nie był obcy żadnemu ruchowi zmierzającemu do odrodzenia narodu; współpracował z Andrzejem Zamoyskim przy reformie prawodawstwa, działał w Komisji Edukacyjnej, piórem walczył o polepszenie bytu chłopów, należał do rządu insurekcyjnego 1794 r., jako tułacz służył sprawie polskiej w Paryżu, rzucił hasło formowania Legjonów, którym ułożył nieśmiertelną pieśń „Jeszcze Polska nie umarła“, współpracował z gen. Dąbrowskim, obdarzony zaufaniem Napoleona wzywał w r. 1806 naród do powstania, zajmował wybitne stanowiska za Księstwa Warszawskiego a potem w Królestwie Kongresowem. Przejścia swoje i doświadczenia opisał barwnem piórem dla pouczenia swych dzieci. Żyjąc w nędzy na wygnaniu w Dreźnie, w latach 1801—1805 spisał pamiętnik z lat 1747—1780, później po r. 1817, dodał część drugą o latach 1791—96 i trzecią 1801—1809. Pamiętniki te, znane z wydań okrojonych i zniekształconych, wydał teraz pieczołowicie doskonały znawca epoki legjonowej, prof. Uniw. Poznańskiego, Adam Skałkowski, na podstawie dwóch odnalezionych rękopisów (poznańskiego i berlińskiego), i zaopatrzył je wstępem (stron XXXIV),

obejmującym biografję Wybickiego, oraz znakomitemi objaśnieniami, w których wyzyskał pozostałą po Wybickim spuściznę rękopiśmienną. „Wspomnienie o Andrzeju i Konstancji Zamoyskich", będące ważnym przyczynkiem do czasów Stan. Augusta, kończy ten spory tom (stron 356), który czyta się jak barwny romans.

W pewnej wreszcie mierze z XVIII wiekiem łączy się ostatni z świeżo wydanych tomików Bibljoteki Narodowej, Nr. 113:

Kazimierz Brodziński, *Wspomnienia mojej młodości* i inne pisma autobiograficzne wstępem i objaśnieniami zaopatrzył Dr. Aleksander Łucki.

Jeżeli z pamiętników Wybickiego poznajemy życie publiczne Rzplitej pod koniec XVIII wieku, to wspomnienia Brodzińskiego snują się zdala od życia publicznego, wprowadzając nas w stosunki i troski drobnych, szarych ludzi, w codzienne życie wioski i miasteczka, rodziny i szkoły z końcem XVIII i początkiem XIX w. w jednym tylko ale charakterystycznym zakątku ujarzmionej ojczyzny, mianowicie w Galicji zachodniej, opanowanej już od r. 1773 przez Austrję, w okolicach Bochni i Tarnowa. Prosto i skromnie skreślony ten obraz, ale tak szczerze, z serca tak tkliwego, i tak pięknem piórem, że się go jednym tchem pochłania. Niewiele mamy w literaturze naszej utworów, owianych takim czarem wdzięku i prostoty, tak przystępnych dla najprostszego czytelnika, dla dziecka nawet z ław szkoły powszechnej, a równocześnie tak instruktywnych dla wniknięcia w uczuciowość pokolenia, wychowującego się bezpośrednio po rozbiorach, pokolenia, któremu brutalnie i chytrze zarazem zasłaniano obraz ojczyzny, które jednak z wszelkich bezdroży instynktem ku niej zdążało. *Dziennik wojskowy z 1813 r.*, dodany do *Wspomnień*, okazuje w Brodzińskim żołnierza-patrjotę, wyrosłego z germanizacyjnej szkoły.

Prof. Łucki, znany z wzorowych prac nad wczesnym romantyzmem polskim i Brodzińskim, wydał po raz pierwszy *Wspomnienia mojej młodości* z kopji rękopiśmiennej, znajdującej się w Bibljotece Jagiellońskiej, sporządzonej ongiś z autografu Brodzińskiego dla użytku Dmochowskiego, który jednakże z niej przy wydaniu zbiorowem pism Brodzińskiego nie skorzystał. Wstęp wydawcy omawia dokładnie powstanie i znaczenie *Wspomnień* i *Dziennika wojskowego* jako świetnych źródeł zarówno dla biografji Brodzińskiego, jak dla poznania epoki („pamiętnik daje nam to, czego nie dadzą całe tomy studjów naukowych, boć w nim przekazał Brodziński nietylko wiadomości o wypadkach, ale przechował i woń owych czasów").

WIEK XVIII W „BIBLJOTECE NARODOWEJ"

Najnowsze wydawnictwa:

Nr. 101. Krasicki Ignacy: *Pan Podstoli.* Opracował prof. dr. Juljan Krzyżanowski. Str. LXII+374.

Nr. 102. *Konfederacja barska.* Wybór tekstów. Opracował prof. dr. Władysław Konopczyński. Str. XLVI+216.

Nr. 106. Wybicki Józef: *Życie moje.* (Pamiętniki.) Z autografu wydał i opracował prof. dr. Adam Skałkowski. Str. XXXIV+356.

Nr. 108. *Poezja barska.* Zebrał i opracował prof. dr. Kazimierz Kolbuszewski. Str. LII+348.

Nr. 110. *Czasy saskie.* Wybór źródeł. Opracował dr. Józef Feldmann. Str. XXXV+256.

Nr. 112. Rzewuski Henryk: *Pamiątki Soplicy.* Z autografu wydał i opracował prof. dr. Zygmunt Szweykowski. Str. LVI+400.

Nr. 113. Brodziński Kazimierz *Wspomnienia mojej młodości* i inne pisma autobiograficzne. Opracował prof. dr. Aleksander Łucki. Stron XXXII + 110.

Poprzednio ukazały się:

Nr. 4. Niemcewicz Juljan: *Powrót posła* oraz *Wybór bajek politycznych* z epoki Sejmu Wielkiego. Oprac. prof dr. Stanisław Kot. Wyd. IV.

Nr. 35. Konarski Stanisław. *Wybór pism politycznych.* Wstępem i objaśnieniami zaopatrzył prof. dr. Władysław Konopczyński.

Nr. 41. Krasicki Ignacy: *Mikołaja Doświadczyńskiego przypadki.* Z autografu wydał i opracował prof. dr. Bronisław Gubrynowicz. Wyd II.

Nr. 61. Rzewuski Henryk: *Listopad.* Romans historyczny z XVIII wieku. Opracował prof. dr. Konstanty Wojciechowski.

Nr. 80. Trembecki Stanisław: *Sofiówka* i *Wybór poezyj.* Opracował prof. Władysław Jankowski.

Nr. 88. Kitowicz Jędrzej: *Opis obyczajów i zwyczajów za panowania Augusta III.* Opracował prof. dr. Michał Janik.

Nr. 89. Karpiński Franciszek: *Wybór poezyj.* Opracował prof. Władysław Jankowski.

Nr. 90. Staszic Stanisław: *Uwagi nad życiem Jana Zamoyskiego.* Opracował prof. Stefan Czarnowski.

Nr. 98. Staszic Stanisław: *Przestrogi dla Polski.* Wydanie krytyczne. Opracował prof. Stefan Czarnowski.

Nr. 99. Tańska Klementyna: *Listy Elżbiety Rzeczyckiej.* Opracowała Ida Kotowa.

Ostatnie wydawnictwa Bibljoteki Narodowej z różnych epok:

Nr. 111. Słowacki Juljusz: *Marja Stuart.* Opracował prof. dr. Józef Ujejski.

Nr. 107. Krasiński Zygmunt: *Psalmy przyszłości.* Opracował prof. dr. Manfred Kridl.

Nr. 105. Słowacki Juljusz: *Fantazy* czyli *Nowa Dejanira.* Opracował dr. Stefan Kołaczkowski.

Nr. 104. *Najdawniejsze zabytki języka polskiego.* Opracował doc. dr. Witold Taszycki.

Nr. 103. Czajkowski Michał: *Owruczanin.* Opracował prof. dr. Zygmunt Szweykowski.

Nr. 100. Kochanowski Jan: *Pieśni* i *Wybór innych wierszy.* Opracował prof. dr. Tadeusz Sinko.

Nr. 97. Fredro Aleksander: *Cudzoziemczyzna.* Opracował prof. dr. Stanisław Windakiewicz.

Nr. 96. Łoziński Walery: *Zaklęty dwór.* Oprac. dr. Adam Bar.

Nr. 95. Bałucki Michał: *Grube ryby.* Opracował dr. Zygmunt Tempka-Nowakowski.

Nr. 94. Brodziński Kazimierz: *Mowy i pisma patrjotyczne.* Opracował prof. dr. Ignacy Chrzanowski.

Nr. 93. Fredro Aleksander: *Dożywocie.* Opracował prof. dr. Stanisław Windakiewicz.

Nr. 92. Kochowski Wespazjan: *Psalmodja polska. Wybór liryków i fraszek.* Opracował prof. dr. Juljan Krzyżanowski.

Szczegółowe katalogi wydawnictw wysyła na żądanie *Krakowska Spółka Wydawnicza w Krakowie, ul. św. Filipa 25.*

Wydawca i Redaktor odpow.: Leonard Borkowski. Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu